

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

Filipa Carvalho de Almeida

Lisboa, agosto de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

Filipa Carvalho de Almeida

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Fidalgo e Costa.

Lisboa, agosto de 2013



## **Agradecimentos**

Ao concluir esta etapa do meu percurso académico, gostaria de expressar os meus agradecimentos a todos os que, durante esta etapa, estiveram presentes, me apoiaram e a todos os que contribuíram para a realização deste relatório.

Inicialmente, gostaria de prestar a minha gratidão à Escola Superior de Educação João de Deus e ao seu diretor, Professor Doutor António Ponces de Carvalho, por me terem permitido frequentar este curso, no qual me tornei uma pessoa mais consciente da realidade escolar e com o qual tive um enorme desenvolvimento profissional e pessoal. Presto os meus agradecimentos a todos os professores desta instituição, porque, sem eles, o meu percurso escolar nunca teria sido tão proveitoso pois todos os conhecimentos que me transmitiram foram essenciais para a pessoa que me tornei.

Queria agradecer ao Professor Doutor Pedro Fidalgo e Costa, por ter orientado este trabalho, por todas as indicações prestadas e pela motivação que me transmitiu ao longo de todo o curso.

É-me de extrema importância evidenciar a minha gratidão a todo o corpo docente e não docente do Jardim–Escola, onde realizei o meu estágio profissional. Dedico um agradecimento especial às Educadoras Ana Rita Costa, Rita Durão e Paula Duarte e às Professoras Luísa Henriques, Joana Moreira e Ana Paula Coelho, as quais me apoiaram, realizaram críticas construtivas e sem as quais esta experiência não teria sido tão proveitosa. Um muito obrigada a todos os alunos deste Jardim–Escola porque eles, sem dúvida, são as pessoas que mais me motivam a continuar o meu percurso com alegria, porque são eles que me fazem ter vontade de ser uma docente competente e melhor a cada dia que passa.

Gostaria de agradecer a todas as minhas colegas de curso, por partilharem as suas vivências, por compartilharem as suas vitórias e derrotas e por todo o apoio que demonstraram ao longo deste percurso.

Para finalizar, terei de prestar os meus sinceros agradecimentos à minha família, especialmente aos meus pais, José Lúcio Almeida e Maria José Almeida, e à minha irmã Catarina Almeida, por todas as forças que me deram durante este curso, por nunca me terem deixado desistir, por me terem ensinado que só tem sucesso quem trabalha e se esforça, mesmo que nem sempre esse esforço seja reconhecido.



## Índice Geral

Índice de figuras.....	XII
Índice de quadros.....	XIII
Introdução.....	1
1. Identificação do local de estágio.....	1
2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional.....	2
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional.....	3
4. Identificação do grupo de estágio.....	4
5. Metodologia utilizada.....	4
6. Pertinência do estágio.....	6
7. Cronograma do estágio.....	8
 CAPÍTULO 1 – Relatos diários.....	 9
1.1. 1.ª Secção: Grupo dos 4 anos B.....	11
1.1.1. Caracterização do grupo.....	11
1.1.2. Caracterização do espaço.....	12
1.1.3. Rotinas e horário.....	12
1.1.4. Relatos diários.....	15
1.2. 2.ª Secção: Grupo dos 5 anos B.....	33
1.2.1. Caracterização do grupo.....	33
1.2.2. Caracterização do espaço.....	34
1.2.3. Rotinas e horário.....	34
1.2.4. Relatos diários.....	35
1.3. 3.ª Secção: Grupo dos 3 anos B.....	52

1.3.1.	Caracterização do grupo .....	52
1.3.2.	Caracterização do espaço .....	53
1.3.3.	Rotinas e horário .....	53
1.3.4.	Relatos diários .....	54
1.4.	4. <sup>a</sup> Secção: 2.º ano.....	70
1.4.1.	Caracterização do local do Seminário de contacto com a realidade educativa.....	70
1.4.2.	Caracterização da turma.....	70
1.4.3.	Caracterização do espaço.....	71
1.4.4.	Rotinas e horário.....	71
1.4.5.	Relatos diários.....	72
1.5.	5. <sup>a</sup> Secção: 4.ºA.....	75
1.5.1.	Caracterização da turma .....	75
1.5.2.	Caracterização do espaço .....	76
1.5.3.	Rotinas e horário .....	76
1.5.4.	Relatos diários .....	77
1.6.	6. <sup>a</sup> Secção: 3.ºA.....	91
1.6.1.	Caracterização da turma .....	91
1.6.2.	Caracterização do espaço .....	92
1.6.3.	Rotinas e horário .....	92
1.6.4.	Relatos diários .....	93
1.7.	7. <sup>a</sup> Secção: 1.ºA.....	112
1.7.1.	Caracterização da turma .....	113
1.7.2.	Caracterização do espaço .....	113
1.7.3.	Rotinas e horário .....	114



1.7.4. Relatos diários .....	114
1.8. 8. <sup>a</sup> Secção: 2.ºA.....	131
1.8.1. Caracterização da turma .....	131
1.8.2. Caracterização do espaço .....	132
1.8.3. Rotinas e horário .....	132
1.8.4. Relatos diários .....	133
 CAPÍTULO 2 – Planificação.....	 153
2.1. Fundamentação Teórica.....	155
2.2. Planificações.....	159
2.2.1. Planificação da área do Conhecimento do Mundo (grupo dos 5 anos).....	159
2.2.2. Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 3 anos).....	162
2.2.3. Planificação da área curricular disciplinar de Matemática (4.ºA) .....	165
2.2.4. Planificação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (3.ºA)....	168
 CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação .....	 171
3.1. Fundamentação Teórica.....	173
3.2. Avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática.....	182
3.2.1. Contextualização.....	182
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	182
3.2.3. Grelha de avaliação.....	183
3.2.4. Descrição da grelha.....	184
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	185
3.2.6. Análise do gráfico.....	185

3.3. Avaliação da proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo.....	185
3.3.1. Contextualização.....	185
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	186
3.3.3. Grelha de avaliação.....	187
3.3.4. Descrição da grelha.....	187
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	188
3.3.6. Análise do gráfico.....	188
3.4. Avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa.....	189
3.4.1. Contextualização.....	189
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	189
3.4.3. Grelha de avaliação.....	191
3.4.4. Descrição da grelha.....	192
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	193
3.4.6. Análise do gráfico.....	193
3.5. Avaliação da proposta de trabalho de Matemática.....	193
3.5.1. Contextualização.....	193
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	194
3.5.3. Grelha de avaliação.....	194
3.5.4. Descrição da grelha.....	195
3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	196
3.5.6. Análise do gráfico.....	196
Reflexão Final .....	197
1. Considerações finais.....	197
2. Limitações.....	198

3. Novas pesquisas.....	199
Referências Bibliográficas .....	201
Anexos	

## Índice de Figuras

Figura 1 – Representação da roda no acolhimento.....	13
Figura 2 – Gráfico circular da proposta de trabalho do Domínio da Matemática.....	185
Figura 3 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Conhecimento do Mundo.....	188
Figura 4 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Língua Portuguesa.....	193
Figura 5 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Matemática.....	196

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma.....	8
Quadro 2 – Horário do grupo dos 4 anos B.....	15
Quadro 3 – Horário do grupo dos 5 anos B.....	35
Quadro 4 – Horário do grupo de 3 anos B.....	54
Quadro 5 – Horário do 2.º ano .....	72
Quadro 6 – Horário do 4.ºA .....	77
Quadro 7 – Horário do 3.ºA .....	93
Quadro 8 – Horário do 1.ºA .....	114
Quadro 9 – Horário do 2.ºA .....	133
Quadro 10 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 5 anos).....	159
Quadro 11 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 3 anos).....	162
Quadro 12 – Planificação da área curricular disciplinar de Matemática .....	165
Quadro 13 – Planificação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa....	168
Quadro 14 – Quadro retirado de Hadji p. 65 .....	181
Quadro 15 – Escala de Likert .....	181
Quadro 16 – Grelha de parâmetros e critérios de avaliação do Domínio da Matemática.....	183
Quadro 17 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática.....	184
Quadro 18 – Grelha de parâmetros e critérios de Conhecimento do Mundo.....	186
Quadro 19 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo.....	187

Quadro 20 – Grelha de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa.....	191
Quadro 21 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa.....	192
Quadro 22 – Grelha de parâmetros e critérios de Matemática.....	194
Quadro 23 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática.....	195

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio Profissional destina-se às Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III, que decorreu de setembro de 2011 a fevereiro de 2013. O Estágio Profissional realizou-se três vezes por semana, às segundas, terças e sextas-feiras, das 9h até às 13h. Ao longo do mestrado, realizei o meu Estágio nas três valências da Educação Pré-Escolar e nas quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a minha prática na Educação Pré-Escolar foi realizada durante o 1.º semestre do mestrado e, no Ensino do 1.º Ciclo, foi distribuída pelos outros dois semestres do curso.

O Relatório de Estágio Profissional encontra-se redigido segundo o novo acordo ortográfico e conforme as normas APA (American Psychological Association).

### **1. Identificação do local de estágio**

O Estágio Profissional foi realizado, ao longo de todo o mestrado, num Jardim-Escola, o qual se situa numa zona urbana do centro de Lisboa, ao lado de uma Escola Superior de Educação e de um jardim. À sua frente encontra-se um liceu e, é de notar, que este é também um local residencial.

Este Jardim-Escola pertence à freguesia de Santa Isabel, no concelho e distrito de Lisboa, e é composto por doze salas de aula, um amplo salão, um refeitório, uma cozinha, um gabinete de Direção conjuntamente com uma secretaria, um ginásio, uma sala de informática, uma sala multiusos, uma biblioteca, um gabinete médico, três despensas, uma sala de professores, que se encontra inserida numa das salas de aula, cinco zonas de casas de banho para alunos e quatro zonas de casas de banho para adultos, dois espaços exteriores para efeitos de recreio (um para o ensino pré-escolar e outro para alunos do 1.º ciclo) e um espaço para as atividades de cerâmica. Existem igualmente várias zonas de cacifos dentro do Jardim-Escola, destinadas a professores e estagiários, para que possam guardar os seus pertences.

O Jardim-Escola é formado por uma equipa de corpo docente e não-docente, da qual fazem parte, em média, trinta docentes e quinze elementos do corpo não-docente. No que concerne ao corpo docente, sete dos elementos são professores que exercem as atividades extracurriculares, que se encontram ao dispor neste estabelecimento de ensino.

Neste Jardim–Escola as turmas são homogêneas, ou seja, os alunos encontram-se separados por diferentes faixas etárias; sendo assim, existem seis grupos de Educação Pré-Escolar, nas quais os alunos apresentam idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e oito turmas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando os alunos na faixa etária dos seis aos dez anos. Cada faixa etária encontra-se distinta das outras pela cor do bibe que usam durante o período escolar e cada turma é constituída em média por 28-29 alunos.

## **2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional**

O presente Relatório tem uma estrutura específica, que segue as regras gerais para trabalhos académicos. Encontra-se, no seu início, uma introdução na qual são referidos os principais itens para a compreensão global deste, seguidamente está dividido em três capítulos; após os vários capítulos, encontra-se uma reflexão final, uma lista de referências bibliográficas e, por fim, são expostos os anexos pertinentes para este Relatório.

O primeiro capítulo é designado por Relatos Diários. Este encontra-se dividido por secções, em que cada secção corresponde a um momento de estágio, ou seja, a uma turma/grupo onde estagiei e nele são relatadas as vivências mais significativas de cada dia de estágio. Estas vivências, após serem referidas, serão fundamentadas teoricamente, justificando a sua importância ou o motivo pelo qual acho que não é correta a utilização dessas estratégias.

O segundo capítulo refere-se às Planificações. Neste, encontram-se algumas das atividades que realizei ao longo do Estágio Profissional, as quais foram planificadas com base no modelo T de Aprendizagem, foram pensadas conforme a metodologia e as estratégias que pretendia utilizar. Este capítulo terá também como função justificar, cientificamente, o motivo que me levou a utilizar essas estratégias e não outras.

O terceiro capítulo, denominado Dispositivos de Avaliação, está relacionado com o capítulo anterior, porque nele são apresentados os instrumentos de avaliação que organizei, para averiguar se as atividades, que propus durante o meu Estágio Profissional, foram bem-sucedidas perante o grupo de alunos a que foram aplicadas. As avaliações que realizei incidiram sobre a Área do Conhecimento do Mundo, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. As



bases teóricas, para justificar as estratégias de avaliação que utilizei, são também abordadas neste capítulo.

A Reflexão Final é a última fase do Relatório, na qual faço uma autoavaliação e uma autocritica a todo o meu percurso durante o Estágio Profissional.

Para manter o anonimato dos Jardins–Escolas, das educadoras/professoras e das restantes pessoas citadas ao longo do relatório, os nomes serão substituídos por códigos.

### **3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional**

A elaboração do Relatório de Estágio Profissional tem uma profunda importância no meu percurso académico e profissional por dois motivos, primeiramente porque é desta forma que me será possível concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e também porque este me exige uma pesquisa aprofundada sobre o ensino, pesquisa essa que se revela de extrema importância, como é referido por Barbosa (2000) quando reflete sobre um estudo realizado por si próprio referindo que enfatizou “a importância da pesquisa como atitude fundamental que deve marcar toda a relação de natureza pedagógica” (p.130).

O conjunto de observações do Estágio Profissional, aliado com a pesquisa realizada, deve proporcionar uma reflexão sobre as técnicas de ensino observadas e sobre as técnicas de ensino a que futuramente irei recorrer. Esta reflexão sobre a prática e sobre os conhecimentos teóricos é sublinhada por Alarcão e Tavares (1987):

O supervisor e o formando, enquanto adultos, já não necessitam de construir novas estruturas para resolverem os problemas que lhes são postos no desempenho das suas funções; mas sim de desenvolver tanto quanto possível as estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas num processo de informação-reflexão-acção-reflexão (p.56).

A conclusão do Mestrado, a pesquisa associada à prática e a possibilidade de reflexão tornam, desta forma, o Relatório de Estágio Profissional uma ferramenta essencial para o meu futuro profissional.

#### **4. Identificação do grupo de estágio**

Alarcão e Tavares (1987) sublinham que os alunos deveriam desenvolver a capacidade de terem confiança nas suas decisões aquando da frequência nos cursos de formação de professores e que estas capacidades devem “ser desenvolvidas através de estratégias de ensino/aprendizagem que privilegiem o trabalho em pequenos grupos” (p.93); desta forma, o Estágio Profissional foi organizado em grupos de estágio. O meu grupo foi constituído por três elementos, sendo eles eu própria e as colegas A. M. e M. L..

No terceiro momento de estágio, no grupo dos 3 anos B, também fez parte do grupo de estágio a A., que se encontrava a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Na semana de Seminário de Contacto com a Realidade Educativa formei grupo com a colega P. S. e com a estagiária D. V..

No final do 5.º momento de estágio, fizeram parte do grupo duas colegas que se encontravam a finalizar o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No 6.º momento de estágio fizeram também parte do grupo as colegas P. S. e N. R. do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a colega S., do Mestrado Pré-Bolonha.

Na turma do 1.ºA, referente ao 7.º momento de estágio, integraram-se no grupo de estágio duas colegas da Licenciatura.

#### **5. Metodologia utilizada**

Neste Relatório de estágio, a metodologia utilizada para recolha de dados foi a observação e a análise documental, sendo que esta recolha de dados está orientada para uma investigação qualitativa.

As metodologias correspondem ao que Lessard-Hébert (1996) identifica como modo de investigação, sendo que o mesmo autor redige que “o modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões” (p.77); isto significa que o autor crê que as metodologias servem como ferramenta para recolha de dados da observação.

Ao escrever este documento orientado para a investigação qualitativa, devo ter em atenção que este deverá estar de acordo com as metodologias e com o objetivo do que pretendo observar. Azevedo (2004) dá o mote referindo que “o artigo de índole qualitativa, porém, permite maior flexibilidade na sua estruturação e obriga a algumas adaptações em conformidade com o objectivo do estudo e com a metodologia seleccionada” (p.37), ou seja, ao realizar um estudo com base numa observação qualitativa o observador deve adaptar o seu discurso focando-se no objetivo pretendido.

Por estarmos a realizar uma investigação da comunidade escolar, a melhor forma de investigar esta realidade é através da observação, tal como é referido por Quivy e Campenhoudt (1992), os quais sublinham que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (p.197). Para recolher as informações são necessárias várias técnicas, Lessard-Hébert (1996) redige “como recolher esses dados de observação? Com a ajuda de técnicas de recolha de dados. (...) O que chamamos dados são, na realidade, as anotações que farão sobre a realidade observável” (p.98); no caso deste Relatório, estas anotações referem-se aos relatos diários redigidos. Ainda ao abordar as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de registo de dados; De Bruyne *et al.* (1972, citado por Lessard-Hébert, 1996) escreve “para vos propormos, (...), um leque de escolha de técnicas de recolha de dados, às quais estão associados instrumentos que permitem o registo desses dados. Aí encontrarão (...), tal como a observação, seja directa e sistemática ou participante” (pp. 98-99).

Lessard-Hébert (1996), ao analisar a observação, refere que “a observação da realidade pode, se as condições o permitirem, fazer-se directamente. Observamos então sujeitos a agirem ou acontecimentos no momento em que se produzem” (p.101); nos relatos diários verifica-se este tipo de observação, relata-se as observações realizadas directamente.

A observação depende do que se pretende observar sobre a realidade escolar, ou seja, ao observar irei focar a minha atenção nos aspetos que creio serem mais pertinentes. Esta temática é referida por Alarcão e Tavares (1987):

Do mesmo modo que as estratégias de ensino/aprendizagem só fazem sentido em função dos objectivos de ensino/aprendizagem, também as estratégias de observação dependem do objectivo que se pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação (p.104).

A análise documental é realizada por dois motivos, primeiramente para que me seja possível adaptar a minha intervenção consoante a posição de alguns autores e, depois, para poder compreender a melhor forma de organizá-la, baseando-me em vários autores que estudam as temáticas abordadas ao longo do Relatório Profissional, tal como é sugerido por Lessard-Hébert (1996):

Contudo, o vosso projecto de investigação-acção leva-vos também a situar a vossa intervenção num quadro mais teórico.

Para isso, seleccionarão e farão a leitura de um artigo de uma revista (...), de um ou mais capítulos de um livro, de uma obra ou de um documento, que vos ajudarão a ter algum recuo, e a situar melhor o vosso tipo de intervenção em função da posição teórica de um ou mais autores. Também é possível e desejável que esse quadro teórico favoreça uma melhor compreensão e organização da vossa intervenção. Não se trata, aqui, de uma justificação prática, mas de uma justificação teórica do projecto (p.68).

A análise documental tem também como função tornar mais explícito o meu discurso. O mesmo autor refere ainda que “algumas citações do autor, julgadas pertinentes para uma melhor compreensão do seu pensamento, poderão também ser integradas no vosso texto” (p.69), querendo o autor explicar que, ao redigir um documento focado numa observação direta, o redator pode utilizar devidamente citações de outros autores para explicar as suas ideias sobre um dado assunto.

## **6. Pertinência do estágio**

O contato com a ação educativa, através da realização do Estágio Profissional, é muito importante para a minha formação como futura docente porque, tal como em todas as outras profissões, não basta aprender a teoria mas sim ser capaz de a ligar à prática e é através deste que, ao deparar-me com diversas situações, ao ter de as resolver e superar que, no futuro, quando encontrar essas mesmas situações já experienciadas saberei como lidar com elas da melhor forma. Oliveira-Formosinho (2002a) afirma:

Assim, o professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais (p.11).

No mesmo campo de pensamento, o de que é através da experimentação de situações reais que o futuro professor aprende, para mais tarde aplicar o que aprendeu. Lessard-Hébert (1996), ao abordar o modelo de investigação-ação, redige que “além disso, o procedimento, uma vez apreendido, é «reutilizável», tanto na

totalidade, para projectos a médio ou longo prazo, como, em parte, na prática quotidiana” (p.9).

Alarcão e Tavares (1987) dão especial importância à prática pedagógica e à formação contínua de professores, referindo que é através destes dois que o professor se desenvolve, tendo um papel de autoformação:

Em nossa opinião, a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; (...), mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão considerada «formação contínua». Julgamos ainda que a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor (p.7).

É através do Estágio Profissional e da formação contínua que me desenvolvo ao longo da vida, tanto a nível profissional como ao nível pessoal, fazendo eu própria parte da minha formação. Relativamente a este assunto, Oliveira-Formosinho (2002b) refere que “o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal (...)” (p.11) e prossegue dizendo “(...) o movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação” (p.11).

No meu Estágio Profissional, fui acompanhada por orientadores pedagógicos que me apoiaram no desenvolvimento das estratégias de ensino a aplicar a cada grupo/turma, e a encontrar soluções para as adversidades que encontrei durante este período, e este apoio por parte dos orientadores é salientado por Jacinto (2003), baseado num estudo, que observa:

O documento de trabalho sobre Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores salienta uma das vertentes (...), a prática pedagógica orientada nas escolas, também designada de estágio pedagógico, como um dos elementos fundamentais na formação de professores-estagiários. Nesta perspectiva, reconhece-se a importância do processo de orientação e, particularmente, o papel desempenhado pelo orientador pedagógico, na escola, no desenvolvimento profissional do professor em formação (p.27).

O mesmo tema é tratado por Alarcão e Tavares (1987), que desenvolvem o tema dizendo que “com a ajuda do supervisor e os dados colhidos através da observação, poderá concretizá-los melhor, analisar as suas possíveis causas e resolvê-los” (p.66), ou seja, os relatos diários que realizei durante o Estágio Profissional deverão ser analisados com a ajuda dos Orientadores de Estágio.

## 7. Cronograma do estágio

O Estágio Profissional decorreu de 26 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013, sendo que inseriu sobre os três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e sobre os quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 1 - Cronograma

<b>Momentos de estágio</b>	<b>Períodos de estágio</b>
1.ª Secção: Grupo dos 4 anos B	26 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011
2.ª Secção: Grupo dos 5 anos B	7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011
3.ª Secção: Grupo dos 3 anos B	2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012
4.ª Secção: 2.º ano – Seminário de contacto com a realidade educativa	27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012
5.ª Secção: 4.º A	5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012
6.ª Secção: 3.ºA	30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012
7.ª Secção: 1.ºA	24 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012
8.ª Secção: 2.ºA	19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013

## **CAPÍTULO 1 – Relatos diários**





## **1.ª Secção – Grupo dos 4 anos**

Esta secção corresponde ao período de estágio de 26 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011, o qual foi desenvolvido com os alunos da faixa etária de 4 anos, ou seja, com o bibe encarnado B.

### **1.1.1.Caracterização do grupo**

A Educadora do grupo dos 4 anos B disponibilizou o Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.) no qual consta a caracterização do grupo dos 4 anos B.

Este grupo é composto por 28 crianças, 12 do género feminino das quais 2 têm três anos e 10 têm quatro anos e 16 do género masculino das quais 3 têm três anos e 13 têm quatro anos.

Duas das crianças do género feminino pertencentes a este grupo, são novas neste Jardim–Escola.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica J.E. e demonstra alguma motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

No final de Setembro, foi realizada uma ficha de diagnóstico que revelou existirem algumas dificuldades ao nível das aprendizagens, relevantes em três alunos.

As maiores dificuldades ao nível do grupo, surgem ao nível da motricidade fina, da resolução de problemas (cálculo) e da linguagem verbal.

Há que salientar alguns casos merecedores de atenção especial: uma criança que apresenta atrasos ao nível da articulação da linguagem, mas que está a ser acompanhada por uma terapeuta da fala. Além desta aluna, existem ainda mais três alunos que revelam também dificuldades na linguagem; uma criança demonstra muitas dificuldades ao nível da compreensão oral, comprometendo o seu desempenho escolar e, por último, um aluno com dificuldades de motricidade fina e de concentração.

### **1.1.2. Caracterização do espaço**

A sala do grupo dos 4 anos situa-se no salão, o qual é dividido por um biombo, sendo que metade deste é sala do grupo dos 4 anos A e a outra metade do grupo dos 4 anos B.

O salão dá acesso às duas salas do 1.º ano, ao refeitório, ao hall de entrada e ao corredor que dá para a secretaria. No início da manhã este espaço é o local onde se faz a roda de cânticos e este espaço é utilizado como espaço de refeição à hora do almoço, sendo colocadas mesas de grande tamanho para esse efeito.

Neste salão existe um piano, vários armários de arrumação de material, uma televisão na qual os alunos, antes de realizarem cânticos, visionam desenhos animados.

No espaço pertencente ao grupo dos 4 anos B existem seis mesas hexagonais com cadeiras destinadas às crianças e uma mesa retangular da educadora. Existem na parede placares onde são expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos.

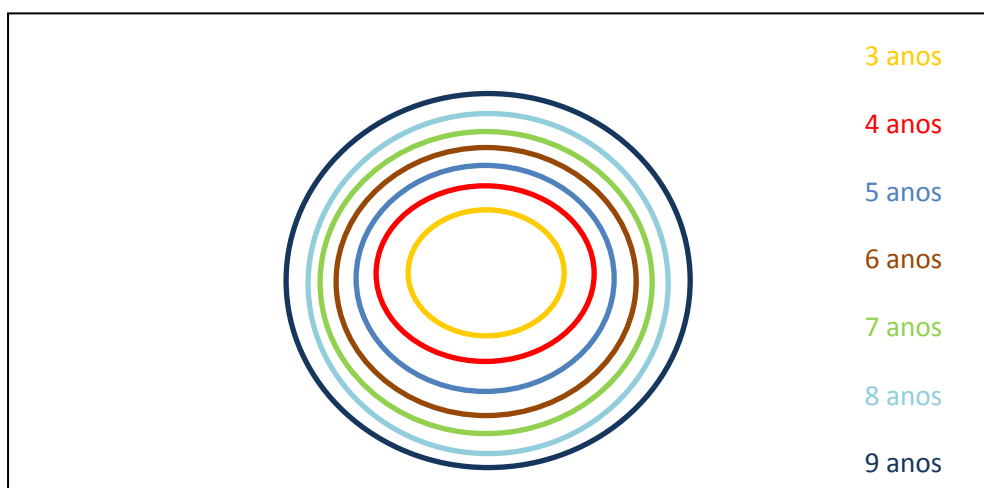
### **1.1.3. Rotinas e horário**

Neste Jardim–Escola os dias encontram-se organizados por rotinas, sendo que todos os níveis etários têm as suas rotinas definidas. O estabelecimento de rotinas permite à criança prever os acontecimentos ao longo do dia, o que lhe transmite segurança.

Cordeiro (2010), sobre a existência de rotinas, refere que “para as crianças (...) que frequentam o jardim-de-infância, há vários momentos que fazem parte de uma estruturação mais global” e que “num infantário ou jardim-de-infância, há uma sequência lógica das actividades e o programa só fica completo se não se falharem as diversas fases” (p. 370). Hohmann e Weikart (2004) sublinham que as rotinas oferecem às crianças “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p. 224), que a existência de rotinas “proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226) e ainda que “a rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade” (p. 226). Zabalza (1998a) redige que as rotinas:

Esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (p. 52).

Todas as manhãs é realizado no salão o acolhimento das crianças de todo o Jardim–Escola. Posteriormente ao horário definido para esta rotina, o acolhimento passa a ser realizado na sala de aula. Durante esta rotina os alunos são recebidos e sentam-se no salão onde visionam desenhos animados e, seguidamente, formam uma roda e cantam músicas infantis com o acompanhamento das educadoras e professoras. Esta roda é estruturada por faixa etária, sendo que no interior se colocam os alunos mais novos, como se pode verificar na figura 1.



*Figura 1 – Representação da roda no acolhimento*

Sobre o tempo de roda, Zabalza (1998a), redige que neste tempo, “crianças e adultos reúnem-se em grande grupo para cantar canções”, que “dura aproximadamente de 10 a 15 minutos”, que “quando o tempo permitir, as atividades podem ser ao ar livre” e que este “é um excelente momento para proporcionar à criança oportunidade de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” (p.194).

Ao longo do acolhimento podem ser também transmitidas informações entre a família dos alunos e a educadora ou professora. Cordeiro (2010) sugere que o acolhimento “é mais uma oportunidade para estimular a relação família/escola, e transmitir informação do que se passou e de alguma preocupação dos pais” (p. 370). O mesmo autor refere ainda que durante o acolhimento “é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (p. 371). Os alunos do grupo dos

4 anos permanecem a realizar jogos musicais após os outros grupos irem para as salas de aula.

As crianças, a seguir ao acolhimento, vão à casa de banho para procederem à sua higiene. Na rotina deste grupo existem vários momentos de higiene ao longo do dia. Cordeiro (2010) evidencia os momentos de higiene ao redigir que este é um “momento muito importante. As barrigas começam a dar horas, e chegou o momento de ir à casa de banho e de lavar as mãos. (...) aprende-se que depois das actividades ou de fazer xixi, as mãos devem ser lavadas” (p.373). Com estes momentos as crianças, além fazerem as suas necessidades e aprenderem a realizar a sua higiene, trabalham também a sua autonomia e a responsabilidade pelo próprio corpo.

A meio da manhã as crianças comem pão ou bolachas, sendo que os momentos de refeição no Jardim–Escola se repetem a esta hora, à hora de almoço e à hora do lanche. Hohmann e Weikart (2004) redigem que “as refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante” (p. 232) e Zabalza (1998a), sobre os momentos de refeição, sugere que os adultos deveriam dividir “esse tempo com as crianças, comendo junto a elas” (p.192). Cordeiro (2010) afirma que:

O almoço (e mais tarde o lanche) servem para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição (...).

Há também um controle das exigências pessoais, aprendendo a aceitar o menu do dia (p. 373).

Faz parte da rotina destas crianças os momentos de recreio, ao ar livre ou, se as condições meteorológicas não o permitirem, dentro do Jardim–Escola, que se realizam após o lanche da manhã e após o almoço. Sobre o tempo de recreio Hohmann e Weikart (2004) mencionam que “este período do dia é destinado à brincadeira física, vigorosa, barulhenta. (...) O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231) e Cordeiro (2010) sugere que os momentos de recreio permitem a “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga sem andar aos encontrões aos móveis, contacto com a natureza. E estabelecimento e reforço das amizades” (p. 374). Também Zabalza (1998a) refere a importância da existência de momentos de recreio, ao expor que este “é um momento favorável para a incorporação de experiências-chave na área do movimento, do desenvolvimento dos grandes músculos, etc” (p. 192).

Seguidamente pode observar-se no quadro 2 o horário do grupo dos 4 anos B.

Quadro 2 – Horário do grupo dos 4 anos B

Horas	Segunda-Feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática
10h-10h30		Educação Física	Educação Musical	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10h30-11h00	Recreio	Recreio		Recreio	Recreio
11h00-11h30	Biblioteca / Informática	Conhecimento do Mundo	Recreio	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura
11h30-12h00			Iniciação à Matemática	Educação Física	
12h00-14h30	Almoço / Recreio				
14h30-15h30	Desenho/ Corte/ Colagem	Modelagem / Dobragens	Dramatizaçã o Fantoches	Pintura/ Desenho	Expressão Plástica
15h30-16h00	Trabalho de Grupo	Estimulação à leitura	Desenho livre	Modelagem / Dobragem	Assembleia de alunos
16h00-16h30	Jogos livres e desenvolvimento da Motricidade Fina				
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

#### 1.1.4. Relatos diários

##### Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

Neste dia foi realizada, no museu da Escola Superior de Educação João de Deus, a primeira reunião da Unidade Curricular (U.C.) de Estágio Profissional I, na qual estavam presentes os alunos que iniciaram o 2.º Ciclo de Estudos no ano letivo de 2011/2012 e os docentes responsáveis por esta U.C.

Inicialmente, foi entregue a cada aluno o regulamento da U.C. e foram explicados quais seriam os parâmetros para a elaboração do presente Relatório de Estágio Profissional. Em seguida, foram transmitidos quais os locais de estágios para o 1.º Semestre e quais os grupos de estágios.

No final da reunião foram entregues os diários de Estágio do semestre anterior e debatidas, individualmente, algumas ideias sobre os mesmos.

## **Inferências/ fundamentação teórica**

As reuniões que se realizam ao longo do curso, bem como a reunião que aconteceu neste dia, são de extrema importância para os professores em formação, porque é nelas que os alunos, futuros professores, são esclarecidos dos objetivos pretendidos no Estágio Profissional, são responsabilizados pelas suas atitudes e refletem sobre o que já fizeram anteriormente e o que no futuro deverão manter ou mudar. Alarcão e Tavares (1987), abordando os comportamentos diretivos no curso de formação de professores afirmam que:

Com estas afirmações não queremos advogar uma atitude dirigista, mas apenas chamar a atenção para que, num ou noutro caso, ela pode ser saudável. Além disso, queremos acentuar a necessidade de, durante os cursos de formação de professores, desenvolver nos alunos atitudes de reflexão, determinação, iniciativa própria e responsabilidade (p.94).

Esta reunião poderá corresponder também ao que Alarcão e Tavares (1987) chamam de encontro pré-observação, tendo este, como objetivo, o encontro entre supervisores e discentes, para esclarecer dúvidas que o aluno possa ter e para definir objetivos da observação que irá ser feita ao longo do curso, tal como é afirmado:

Este encontro entre supervisor e formando, que tem lugar antes da observação, tem fundamentalmente dois objectivos: a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e b) decidir que aspecto(s) vai ou vão ser observado(s) (p.96).

Na mesma linha de pensamento sobre o que o aluno estagiário fez bem e do que deve melhorar, Jacinto (2003) afirma que “no processo de interacção, o orientador adopta um estilo activo, directo, informando o estagiário acerca do que fez correta ou incorrectamente e prescrevendo-lhe o que fazer e não fazer” (p.41).

Posso concluir, através da exploração dos autores referidos anteriormente, que as reuniões entre os supervisores do Estágio Profissional e os alunos estagiários, têm uma vertente diretiva e de auxílio aos futuros professores, daí a sua importância e o seu valor.

## **Terça-feira, 27 de setembro de 2011**

Os alunos do grupo dos 4 anos encontravam-se no salão a realizar o Jogo do Carteiro e, posteriormente, a Educadora deste grupo pede aos meninos de cada mesa para se irem sentar no respetivo lugar, isto é, chama os alunos da mesa azul (esta

mesa tem as cadeiras todas azuis) e as crianças, que pertencem a estes lugares, dirigem-se às respetivas cadeiras e assim sucessivamente.

A Educadora colocou no centro das mesas uma caixa para cada aluno do 3.º Dom de Froebel e formulou algumas questões aos meninos sobre este material. A Educadora contou uma história que incluía a construção da cama e do cadeirão, as quais foram construídas pelos alunos através da manipulação deste material. À medida que as construções eram elaboradas, a Educadora foi colocando aos alunos situações problemáticas de adição e subtração, trabalhando desta forma o cálculo mental abstrato e concreto, através do auxílio de papéis coloridos, quando os alunos demonstravam dificuldade em elaborar o raciocínio abstrato. No final da atividade, a Educadora permitiu aos alunos manipularem livremente o 3.º Dom de Froebel.

Os alunos fizeram uma roda no salão e fizeram um jogo de gestos e rimas, que se chama “Viram por aí a Maria Tim Tim?”.

Quando os alunos voltaram para as suas mesas, após comerem a merenda a meio da manhã, efetuaram uma proposta de trabalho onde estava desenhada uma baleia e ondas; os meninos deveriam unir o tracejado, procedendo ao grafismo das ondas do mar e, seguidamente, pintaram a baleia.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização do 3.º Dom de Froebel é uma mais-valia para o desenvolvimento das noções matemáticas, da resolução de situações problemáticas e da abstração, como é sugerido por Caldeira (2009a), “numa fase mais desenvolvida da aprendizagem poder-se-á trabalhar as situações problemáticas tanto no concreto como no abstracto, usando a oralidade ou a escrita” (p.256).

Com o jogo ritmado “Viram por aí a Maria Tim Tim?”, além da Educadora promover um retorno à calma, dando aos alunos um tempo para relaxarem e depois acalmarem, é também fundamental para que a criança adquira o controlo motor do seu corpo através de estalar os dedos, fazer estalinhos com a boca, bater palmas, entre outros. Este facto é abordado pelo Ministério da Educação (2009a), o qual refere que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem” (p.59).

A atividade de pintura na proposta de trabalho é de extrema importância e deve ser realizada frequentemente, como se pode ler em Stern (1977), que refere que “a educação criadora é uma actividade que, materialmente, deve ocupar um lugar importante na sua existência. Não se pode «fazer as crianças pintar» uma tarde por semana pelo prazer de ter uma ocupação, levando depois uma vida que exclui a educação” (p.46), ou seja, as atividades de pintura, além de serem lúdicas, são igualmente educativas e devem ser proporcionadas regularmente com a vertente da aprendizagem desta forma de expressão.

### **Sexta-feira, 30 de setembro de 2011**

A Educadora levou os seus alunos para a sala dos computadores, onde leu a história *O dragão irritante*, o qual faz parte do Plano Nacional de Leitura e, após esta, o grupo dos 4 anos foi para a sala multiusos onde foi distribuído a cada aluno uma caixa do material estruturado Blocos Lógicos. Com este material, a Educadora colocou algumas questões aos alunos e efetuou exercícios da teoria de conjuntos, tal como um conjunto vazio, um conjunto singular e introduziu a simbologia de cardinal. No final da abordagem deste domínio, os alunos brincaram livremente com o material.

Quando voltaram para o salão, os alunos formaram uma roda e sentaram-se no chão para fazer a revisão dos cinco sentidos. Os meninos foram incentivados a explicar, por palavras suas, o que significa cada sentido e a provar alguns alimentos tal como batatas fritas, limão, cevada e bolacha para desenvolver o sentido do paladar. Foi também pedido aos alunos para identificarem se os alimentos que estavam a provar eram doces, salgados ou amargos.

Antes da aula do domínio da expressão motora, os alunos demonstravam-se um bocado agitados, por isso a Educadora utilizou alguns retornos à calma, sendo que um foi um jogo musical ritmado, outro foi imitar gestos, que um aluno previamente designado ia fazer e, por fim, foi um jogo de ler os lábios.

Após o almoço e o momento de higiene, os dois grupos dos 4 anos foram para o recreio, onde realizaram jogos e canções de roda.



## **Inferências/fundamentação teórica**

Ao proporcionar um momento reservado à leitura, a Educadora promove um momento de extrema importância, porque é através das várias formas de leitura que a criança tem acesso ao mundo do fascínio, da imaginação. Cordeiro (2010) afirma que “ler não é apenas pegar num bloco de folhas, agregadas e arranjadas esteticamente, mas entrar num mundo diferente e fascinante (...)” (p.427).

A aula sobre os cinco sentidos e, mais concretamente, sobre o paladar proporcionou às crianças um momento de aprendizagem sobre o seu próprio corpo, fazendo estas aprendizagem parte da área do Conhecimento do Mundo. Segundo o Ministério da Educação (2009a), a área de Conhecimento do Mundo “tem alguma correspondência com o “Estudo do Meio” proposto pelo programa do 1º ciclo cujos grandes blocos – descoberta de si mesmo (...) – podem também constituir referências para a educação pré-escolar” (p. 80). No referido programa, o Ministério da Educação (2004), sugere que, relativamente ao seu corpo, os alunos devem “distinguir objectos pelo cheiro, sabor” (p. 107). A educadora, ao dar alimentos às crianças e pedindo-lhes que dissessem que alimento tinha experimentado, permitiu que estas desenvolvessem precocemente noções sobre o seu próprio corpo e sobre um dos cinco sentidos.

A hora do recreio tem igualmente uma grande importância no desenvolvimento infantil porque, ao brincarem nos espaços exteriores, as crianças desenvolvem a sua motricidade grossa. Como é afirmado por Cordeiro (2010), “as crianças podem e devem brincar ao ar livre, apanhar chuva e frio, sujar-se. Podem achar exagerado, mas, se dentro de certos limites, é uma prática saudável. Enquanto uma criança desenvolve a actividade muscular, desenvolve também calor (...)” (p.347), querendo este autor realçar a importância de brincar ao ar livre, não obstante das condições climáticas.

## **Segunda-feira, 3 de outubro de 2011**

No tempo da manhã, os meninos foram para o salão, onde a Educadora perguntou a cada um o que tinha feito no fim-de-semana e, seguidamente, leu o livro *Os monstros não existem*.

Foi trabalhado o material Tangram e os meninos tiveram de construir o espelho com as sete figuras deste material. Seguidamente, os alunos cantaram a música

“Cabeça, ombros, joelhos e pés”, a Educadora lembrou os cinco sentidos oralmente e foi efetuado um retorno à calma musical. O grupo dos 4 anos B foi dividido em duas partes, em que uns alunos foram para a biblioteca e as restantes crianças foram trabalhar nos computadores. A meio do tempo letivo destinado a estas atividades, os grupos trocaram de atividade.

Ao acabarem de fazer o momento de higiene após o almoço, foi contada uma história aos alunos do grupo dos 4 anos A e B.

### **Inferências/fundamentação teórica**

As aprendizagens relativas aos cinco sentidos do Homem são realizadas porque, através dos estímulos sensoriais, o cérebro desenvolve-se mais rapidamente e este desenvolvimento realiza-se durante toda a vida, da nascença até à morte. Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que “graças ao seu cérebro a desabrochar, mesmo o recém-nascido já é capaz de ter um sentido adequado daquilo que toca, vê, cheira, prova e ouve; a estimulação sensorial, pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro” (p.168).

As mudanças de locais dentro do Jardim–Escola por parte dos meninos, como por exemplo o trabalho na biblioteca, na sala de computadores, no salão, entre outros, não são realizados apenas por motivos de ordem técnica; visa também que as crianças conheçam o cosmos escolar que os envolve, alargar os seus horizontes espaço-temporais, saber que existem locais específicos que têm, cada um, a sua função. Zabalza (1998b) refere que “a sala, o pátio, os corredores, as casas de banho, etc. devem constituir, para a criança, um novo microcosmos que deve ser experimentado na sua totalidade” (p.128). As crianças devem ter oportunidade de explorar os diferentes espaços existentes de forma regular e devem, progressivamente, saber identificar qual a função específica de cada espaço.

### **Terça-feira, 4 de outubro de 2011**

No período da manhã, depois da roda elaborada com todos os alunos da escola, o grupo dos 4 anos A e B continuaram a realizar canções de roda e, depois da higiene, os alunos do grupo dos 4 anos B despiram os bibes, descalçaram os sapatos e colocaram as sapatilhas de ginástica.

A Educadora levou o seu grupo para a sala dos computadores, onde contou a história *Parabéns Mimi* e, seguidamente, os alunos participaram na aula de expressão motora com a Professora deste domínio.

Os alunos, quando voltaram para o salão, após comerem o lanche da manhã e se equiparem devidamente, sentaram-se nas mesas e a Educadora designou duas crianças para serem os chefes do material com que iam trabalhar. O material trabalhado nesta manhã foi o Geoplano, tendo sido distribuído um para cada aluno e utilizado um geoplano projetado por um retroprojektor. A Educadora lembrou, aos alunos, o nome deste material, colocou questões sobre as regras do mesmo, trabalhou a orientação espacial, as medidas de comprimento que, neste caso, são exploradas através da contagem dos espaços entre cada piquinho do geoplano, bem como as formas geométricas.

Os alunos, depois do recreio e do momento de higiene, realizaram jogos de imitar gestos e a Educadora do grupo dos 4 anos B contou, para os dois grupos desta faixa etária, a história *A gansa Constança*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A Educadora, ao designar dois alunos para chefe do material, desenvolveu nestas crianças competências de extrema importância para o seu crescimento pessoal. Os alunos, ao desempenharem funções designadas pela educadora, desenvolvem competências de responsabilidade e de autonomia, as quais têm um papel fundamental no seu futuro inseridos numa comunidade. A importância da educadora designar chefes/responsáveis é evidenciada por Pires (2007), que escreve:

Em vez de adoptar uma atitude dirigista, o educador deve partilhar a autoridade com os seus alunos. Ao associar, delegando funções, entregando a cada um a responsabilidade por uma área ou domínio, o educador está a promover uma das mais importantes características de uma comunidade educativa: a co-responsabilidade. Essa partilha de responsabilidades deve obedecer ao princípio da subsidiariedade, segundo o qual a autoridade principal não deve assumir o que pode ser entregue a uma autoridade secundária, respeitando a sua autonomia no exercício das suas funções e prestando-lhe ajuda apenas quando a sente em dificuldades (p.112).

A utilização do geoplano com crianças em idade pré-escolar, permite trabalhar as figuras geométricas de forma lúdica, o que se revela uma estratégia apelativa para os alunos, desenvolvendo o gosto pela matemática desde uma fase precoce. Serrazina e Matos (1996), referem que “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a

matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto” (p.8) e que “os geoplanos são um excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos” (p. 13), ou seja, uma das vantagens da utilização deste material é a possibilidade de desenvolver nos alunos o pensamento abstrato e o conhecimento das figuras geométricas de uma forma lúdica, em que a criança aprende através da exploração e da manipulação deste material.

Ainda sobre o geoplano, é referido pelo Ministério da Educação (2009a) que “há ainda outros materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades (...); outros ainda com a geometria, como o geoplano” (p.76).

## **Segunda-feira, 10 de outubro de 2011**

A Educadora mostrou ao grupo as atividades que alguns dos seus alunos realizaram em casa, em conjunto com os pais, sobre o Corpo Humano e, quando as crianças já se encontravam sentadas nas suas cadeiras, foram desenvolvidas atividades para desenvolver o cálculo mental, sendo que foram utilizadas tampinhas, ou seja, foi estimulado o cálculo mental concreto com material não estruturado.

Quando os alunos já tinham tomado a merenda e realizado o momento de higiene, metade do grupo foi trabalhar nos computadores e a outra metade foi para a biblioteca, mantendo-se o procedimento observado na semana anterior.

As rotinas do almoço foram colocadas em prática e, posteriormente, uma das Educadoras do grupo dos 4 anos contou para ambos os grupos a história *O mar de Clara*, a qual faz parte do *Livro com cheiro a baunilha*. Foram realizados jogos de gestos e os alunos dirigiram-se para o recreio, onde puderam brincar livremente.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização de material não estruturado, no caso das tampinhas, para o desenvolvimento do cálculo mental, revela-se uma estratégia pouco dispendiosa e apelativa em idade pré-escolar, o que considero uma mais-valia para o ensino da

matemática. Sobre o desenvolvimento de noções matemáticas em crianças da educação pré-escolar, o Ministério da Educação (2009a) escreve que “com esta finalidade, podem também ser usados inúmeros materiais da vida diária, como palhinhas, paus, caricas...” e que “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (p.76), ou seja, quanto mais se utilizar materiais diferentes para trabalhar as noções matemáticas, mais apelativo se torna para as crianças esta estimulação, o que vai levar a que estas desenvolvam um maior gosto pela matemática.

Sobre os materiais manipulativos, o *National Council of Teacher of Mathematic* (1991, citado por Caldeira, 2009b) evidencia a sua importância, redigindo que:

Estes materiais podem ser estruturados ou não estruturados, mas devem ser manipulados e vivenciados pela criança, daí que na formação, os professores têm que usar frequentemente materiais manipuláveis em actividades que impliquem o raciocínio de forma a fomentar a aprendizagem de ideias matemáticas (p.226).

Deste modo, é evidente que a utilização das tampinhas e a sua manipulação por parte dos alunos se demonstra essencial para o desenvolvimento das noções matemáticas dos alunos.

Quero também evidenciar a importância da ida dos alunos à biblioteca escolar recorrentemente. Silva (2002), sobre as bibliotecas escolares, escreve que:

As contingências do mundo de hoje, que envolvem os actuais frequentadores da escola (...), exigem adaptação constante e uma predisposição para o “aprender a aprender” (...). Isto leva a que se conceda um lugar de destaque aos livros, à leitura, à Biblioteca.

1- Um dos grandes obstáculos à integração dos indivíduos na sociedade é o analfabetismo (...) responsável por muitas das deficiências, a nível individual e social, de que padece o mundo de hoje.

(...) É nos bancos da escola que deverá começar a ser combatido – motivando-se os alunos, estimulando-os para o desenvolvimento cultural, criando condições para que enraízem a receptividade aos livros, a competência da leitura, o interesse pela frequência de Bibliotecas (...)

Esse combate deve ser travado na escola, sendo os primeiros anos de escolaridade a melhor ocasião para se intervir com maiores garantias de sucesso.

2- (...) o saber necessário para se fazer frente às exigências do nosso tempo não surge acabado em nenhum momento da aprendizagem, mas precisa de ser procurado continuamente. É, por isso, insubstituível o papel a desempenhar pelas Bibliotecas. Pela via do livro e da leitura, a Biblioteca tem um importante papel na facultação de meios de formação, informação e ocupação de tempos livres. A criança de hoje, adulto de amanhã, terá de ser preparada para considerar as Bibliotecas uma referência essencial na sua vida (pp. 42-43).

Desta forma, percebemos que a frequência das bibliotecas escolares em idade precoce, leva as crianças, futuros adultos pertencentes de uma sociedade, a desenvolver o gosto pela leitura e pela ida a bibliotecas. Este gosto revela-se importante por dois motivos: a necessidade de combate ao analfabetismo (pois este torna-se num *handicap* para a pessoa enquanto membro de uma sociedade) e a necessidade da própria pessoa continuar a sua formação ao longo da vida mesmo depois de sair do universo escolar.

### **Terça-feira, 11 de outubro de 2011**

Nesta manhã, os alunos dirigiram-se ao ginásio, onde se realizou a aula de expressão motora e, seguidamente, no salão comeram o lanche da manhã e fizeram jogos ritmados e de gestos.

A Educadora dirigiu-se com os seus alunos para o ginásio onde abordou, muito genericamente, com o auxílio de um *Powerpoint*, o conteúdo conceptual sobre o Homem e o Meio, mais concretamente a Terra e o Sol. Para explorar este conteúdo, a Educadora recorreu às noções que os alunos já tinham e deixou-os participar ativamente, questionando-os sobre o Planeta Terra, sobre os oceanos, sobre os Continentes e sobre Portugal. Foi também explorado o movimento de rotação e o movimento de translação da Terra, bem como a existência dos dias e das noites, através da elaboração de um teatro, em que alguns alunos eram os principais protagonistas, ou seja, um aluno representava a Terra, outro o Sol e outro aluno representava a Lua, sendo-lhes pedido que demonstrassem os movimentos que cada um destes realiza. Por fim, foi abordada a ida do Homem à Lua, a falta de oxigénio na Lua e daí a necessidade da utilização de botijas de oxigénio e a inexistência de gravidade.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A atividade de jogos ritmados depois do lanche da manhã parece-me uma forma apelativa das crianças descontraírem fazendo aquilo de que gostam. Hohmann e Weikart (2004) assinalam que “as crianças são criadoras de música. Gostam de (...) movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir músicas” e que “algumas crianças gostam de explorar (...) os sons que produzem e os movimentos” (p.207). Desta

forma, os jogos ritmados permitem ao grupo dos 4 anos fazerem uma atividade a seu gosto, na qual libertam energias ao se movimentarem ao som da música.

Ao recorrer às noções que os alunos sobre o conteúdo O Planeta Terra, a educadora estava a detetar as conceções alternativas dos alunos, isto é, segundo Cachapuz (1995, citado por Martins *et al.*, 2007), a educadora estava a detetar nos alunos as “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, (...) potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (pp.28-29). A educadora, ao utilizar esta estratégia, irá perceber as noções que os alunos já têm sobre o tema e, seguidamente, abordará o tema tentando que as noções que os alunos possuem se transformem em conhecimentos mais ajustados à realidade científica, tal como é referido por Cachapuz, Praia e Jorge (2002), que dizem que o professor/educador “tenta ajudar os alunos a construir representações mais ajustadas à forma como os alunos deverão pensar” (p.153).

#### **Sexta-feira, 14 de outubro de 2011**

Neste dia, um dos elementos do meu grupo de estágio desenvolveu a sua manhã de aulas com os alunos do grupo dos 4 anos B, na qual abordou um conteúdo da Área de Conhecimento do Mundo, três conteúdos da Área de Expressão e Comunicação e realizou um jogo.

O conteúdo da Área de Conhecimento do Mundo abordado foi o Planeta Terra e o Sistema Solar; no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita realizou uma estimulação à leitura, contando a história *Todos no sofá*, procedeu a várias estratégias para desenvolver a lateralização, a qual faz parte do Domínio da Matemática, apresentou uma atividade com plasticina para trabalhar o Domínio da Expressão Plástica e, por fim, desenvolveu com os alunos um jogo de sons.

No hall de entrada, uma das Educadoras do grupo dos 4 anos leu uma história e realizou com os alunos um jogo ritmado. Posteriormente, os alunos foram para o recreio exterior, onde brincaram livremente.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A minha colega, ao lecionar a sua manhã de aulas, refletiu sobre as estratégias que utiliza de uma forma ativa, tal como é evidenciado por Alarcão (1996), a qual escreve que “num estágio (...) os alunos aprenderão a reflectir na acção (...) desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. (...) Será uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal” (p.25). Quero com isto evidenciar a importância que lecionar aulas tem para mim e para as minhas colegas de estágio, é através do agir como professores que vamos adaptar-nos a esse papel e que vamos pensar sobre o como atuamos em sala de aula e em momentos de interação com os alunos.

Os alunos, ao ouvirem uma história contada pela educadora, fortaleceram a relação que têm com esta, o que lhes trás mais segurança, porque as histórias para as crianças apaziguam os receios que estas têm ao explicar aquilo que elas pensam. Veloso (1994) redige que:

Para quem começa a dar os primeiros passos na vida, a olhar o mundo com ar interrogativo (...) torna-se crucial sentir-se seguro. Por isso ganha peso a protecção que ela pode achar junto do adulto que lhe conta/lê uma história, pois a verbalização constitui uma clarificação do que antes era confuso (p.41).

## **Segunda-feira, 17 de outubro de 2011**

No início da manhã, os alunos do grupo dos 4 anos sentaram-se no salão, onde partilharam, com os colegas e com a Educadora, as atividades que tinham realizado durante o fim-de-semana e, seguidamente, foi desenvolvido o jogo “O João e a Maria”, o qual é cantado e dançado.

O grupo do grupo dos 4 anos B dirigiu-se para a sala multiusos, onde a Educadora distribuiu uma caixa do material Tangran a cada aluno, lembrou as regras deste material, questionou os alunos sobre o número de peças que constitui o Tangran e sobre quais as formas das figuras geométricas que as peças deste material apresentam.

A Educadora introduziu uma nova construção deste material, o barco, demonstrando e verbalizando a forma de colocar as peças corretamente. Quando a construção estava concluída, foi contada uma história e foram realizadas situações problemáticas de adição e subtração para trabalhar o cálculo mental, tendo sido este



concreto, porque os peixes da história foram desenhados no quadro. A Educadora trabalhou também a associação entre algarismo e número. No final, os alunos puderam manipular livremente o material, desde que respeitassem as regras revistas inicialmente.

Posteriormente ao recreio, metade dos alunos do Grupo dos 4 anos B dirigiram-se para a sala de computadores onde, a pares, realizaram um desenho no programa *Paint* e, quando acabou o período letivo estipulado para esta atividade, foram para a biblioteca onde a Professora leu a história *Um leão e um rato*.

No final da manhã, os alunos almoçaram e, depois, a Educadora leu o livro *A Bela e o Monstro*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O momento de partilha que os alunos fazem sobre o seu fim-de-semana, com a educadora e com os colegas, para mim tem um peso enorme no desenvolvimento global destas crianças. Hohmann e Weikart (2004), ao abordarem a verbalização das crianças com adultos, sobre temas que lhes interessam, observam que esta “interacção permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (pp.6-7). Reese (1995, citado por Papalia *et al.*, 2001) sublinha que “falar (...) acerca dos acontecimentos passados e partilhados são importantes contributos para a literacia” (p. 326) e Cordeiro (2010) escreve que “as crianças reúnem-se no tapete, com a educadora, e aproveita-se o momento, que tem lugar no início da manhã, para dar uma oportunidade de contar as novidades (...) e de desenvolver a memorização. Para além disso, as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação” (p.371). Assim, posso verificar que esta partilha de vivências é extremamente benéfica para os alunos, tanto ao nível do desenvolvimento da linguagem, como ao nível afetivo e social.

A utilização do material Tangran desenvolve nos alunos a orientação espacial, uma noção matemática muito importante de desenvolver em idade pré-escolar. De acordo com o Ministério da Educação (2009a) “a utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais”

(p.75). Sobre a dimensão espacial Zabalza (1998b), escreve que “a criança vai construindo o seu pensamento espacial, vivenciando o espaço, isto é, através da manipulação (mudança de posição, transferência, a percepção a parte de diferentes posições) dos objectos (...). Na estrutura espacial, que a nós nos interessa trabalhar na escola infantil, podemos diferenciar uma série de dimensões; (...) b) o espaço como lugar (ou lugares) em que os objectos estão dispostos como relação entre objectos e sítio físico, objectos entre si e objectos relativos a alguém (...): nesta perspectiva, vão-se dominando modos de expressão espacial: aqui/além, longe/próximo, à frente/atrás, ao lado, alto/baixo” (pp. 293-294). A utilização do material Tangran permite, desta forma, o desenvolvimento da orientação espacial e também da verbalização das noções de objetos em relação aos outros e ao próprio corpo, ou seja, através da manipulação do Tangran, a criança aprende a verbalizar qual a posição de uma peça do material em relação a outra peça.

### **Sexta-feira, 21 de outubro de 2011**

Nesta manhã de Estágio Profissional, uma das minhas colegas de estágio lecionou a sua manhã de aulas a qual incluiu o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita contando uma história aos alunos através de imagens. Para terminar a aula as imagens foram exploradas, através de um jogo de memória.

No ginásio, a colega abordou a existência de dias e noites, com a ajuda dos alunos e com a utilização de um globo terrestre e uma lanterna.

Os alunos fizeram a picotagem do planeta Terra e posteriormente foram para a sala multiusos, onde trabalharam, com o Cuisenaire, a noção de números pares e de números ímpares até à quantidade 6.

A Educadora do Grupo dos 4 anos, após o almoço, leu o livro *Docinho de Morango - a festa do pijama* e *O livro da família*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A abordagem da minha colega em contar a história através de imagens parece-me uma estratégia possível para o desenvolvimento da literacia nas crianças. Hohmann e Weikart (2004) dizem que “de cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas

começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história, e a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita” e que “lêem as suas histórias favoritas, baseando-se nas imagens e nas palavras que aprendem de cor. Todas estas abordagens são meios legítimos de descobrir o significado no mundo dos materiais escritos e são experiências necessárias para preparar as crianças para a leitura” (p. 557). Quero com isto evidenciar, portanto, que parece-me que em sala de aula esta estratégia de leitura funciona, porque as próprias crianças desenvolvem o gosto pela leitura e captam o sentido da história a partir das imagens mostradas.

A atividade de picotagem proposta pela colega trabalha a motricidade fina, a qual deve ser exercitada precocemente e várias vezes, já que esta é necessária para a realização da escrita cursiva. Segundo o Ministério da Educação (2009a), “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina” (p. 58) e, de acordo com Papalia *et al.* (2001), “as competências motoras finas, (...) envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos” (p. 287). Assim, a picotagem levou a que estes alunos desenvolvessem o controlo olho-mão, o qual é extremamente necessário para o desenvolvimento global das crianças.

### **Terça-feira, 25 de outubro de 2011**

Os alunos do Grupo dos 4 anos B foram para ginástica e eu e o meu grupo de estágio fomos para a sala do 4.º ano A, onde foi pedido a uma das alunas estagiárias que desenvolvesse uma aula que, neste caso, era uma aula surpresa de Língua Portuguesa solicitada por uma das supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada.

A estagiária iniciou a aula, realizando a leitura e a interpretação de um texto e, seguidamente, explorou os graus dos adjetivos que se encontravam presentes no texto lido.

A supervisora pediu a outra aluna estagiária para utilizar o material Geoplano, com o qual deveria trabalhar as áreas equivalentes. A estagiária começou por pedir aos alunos que desenhasssem, com os elásticos deste material, um quadrado e um retângulo e, de seguida, levou os alunos a calcularem mentalmente o perímetro e a área destas duas formas geométricas. Ao calcularem a área de ambas as formas geométricas desenhadas, os alunos compreenderam que estas eram áreas

equivalentes, sendo que a estagiária finalizou a sua aula lembrando qual o conceito de áreas equivalentes.

A meio da manhã foi realizada uma reunião entre as supervisoras e as estagiárias, onde se debateu as aulas surpresa lecionadas durante este período letivo.

Os alunos do Grupo dos 4 anos, após almoçarem, realizaram jogos de gestos e alguns meninos contaram aos colegas algumas histórias que inventaram na altura.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Na aula surpresa no 4.º ano, em que uma das estagiárias realizou a leitura e interpretação de um texto, foi trabalhada a compreensão oral a qual, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), “envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória” (p.26). Para as mesmas autoras “uma deficiente compreensão do oral leva à perda de informação” e “esta competência é vital para o sucesso escolar” (p. 26). Desta forma, a colega estagiária ao ler o texto para os alunos e ao colocar-lhes perguntas de interpretação, encontra-se a trabalhar esta competência tão importante para o sucesso destes alunos.

### **Sexta-feira, 28 de outubro de 2011**

Na sala dos computadores a Educadora solicitou-me que lesse e explorasse com os alunos do grupo dos 4 anos B o livro *Rosa, a coelhinha curiosa* e, após eu proceder à exploração deste livro, os alunos foram para a sala multiusos, onde lhes foi entregue uma caixa do material 3.º Dom de Froebel. As regras deste material foram lembradas e os alunos construíram, ao mesmo tempo que a Educadora, todas as construções que já conheciam deste material, as quais tinham sido ensinadas aos alunos quando estes eram alunos do grupo dos 3 anos. À medida que eram realizadas as construções, a Educadora fez perguntas e colocou situações problemáticas aos alunos.

Um dos elementos do meu grupo de estágio ensinou às crianças uma lengalenga sobre a mão direita e a mão esquerda, sendo que, posteriormente, foi desenvolvida uma atividade em que os alunos desenharam o contorno das suas próprias mãos.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Ao realizar a leitura e exploração da história com este grupo, senti-me muito à vontade e pretendi, além de trabalhar a comunicação oral, estabelecer uma relação mais estreita com estas crianças. Para isso, deixei que estas verbalizassem as suas vivências, desde que relacionadas com a história ou com as questões que lhes coloquei. Este tipo de aulas, em que é pedido que faça a exploração de um livro com crianças desta faixa etária, permitiu-me criar uma maior confiança em mim própria e deu-me segurança para o meu futuro profissional.

A atividade de ensinar uma lengalenga a estas crianças, executada pela minha colega, parece-me uma ótima estratégia para desenvolver o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Aguera (2008) refere que “as lengalengas repetitivas, pelas suas características, pela sua simplicidade, pelo seu ritmo e musicalidade, são uma boa estratégia para as crianças” (p.29) e, o Ministério da Educação (2009a), sobre a linguagem oral redige que “as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (p.67). A forma de trabalhar este domínio, por ser caracterizada pelo seu ritmo e musicalidade, revela-se muito apelativa para os alunos.

## **Segunda-feira, 31 de outubro de 2011**

Neste dia, uma das Educadoras do grupo dos 4 anos encontrava-se em *roullement*, ou seja, sendo este dia antecedente a um feriado, somente uma das Educadores de cada grupo terá obrigatoriamente de comparecer no Jardim–Escola. Por conseguinte, os dois grupos do Grupo dos 4 anos encontraram-se, durante este dia, a trabalhar juntos. Por ser dia das bruxas, a Educadora, primeiramente, projetou na tela a história *A Bruxa Mimi* e, seguidamente, entregou a cada aluno uma proposta de trabalho que tinha desenhada uma abóbora. A proposta de trabalho deveria ser colorida e a abóbora, que nela se encontrava, deveria ser preenchida com papéis que os alunos rasgaram e coloram. À medida que os alunos acabavam a proposta anterior, desenvolviam a atividade seguinte, que consistia em carimbar numa folha, com tinta de uma cor, a sua mão esquerda e, com tinta de outra cor, a sua mão direita.

O grupo do Grupo dos 4 anos B foi trabalhar nos computadores e o Grupo dos 4 anos A foi para o recreio. Quando os alunos do Grupo dos 4 anos B regressaram da sala dos computadores, os dois grupos foram almoçar.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A projeção da história *A bruxa Mimi* é uma estratégia que permite às crianças observarem as imagens, o que lhes aumenta a curiosidade sobre a mesma. Aguera (2008) sublinha que “se os pais e educadores estiverem a par das novas tecnologias: computadores e seus programas, materiais multimédia, (...) poderão fazer maravilhas para as crianças, (...) mostrando elementos e imagens em ecrãs maiores ou no de televisão” e que “as crianças adoram isso” (p. 111). A educadora, ao contar esta história recorrendo a esta nova tecnologia, motivou os alunos para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A atividade de rasgagem e colagem desenvolvida com os alunos nesta manhã, promove capacidade e destrezas nestas crianças. Para Cordeiro (2010), “a rasgagem, e o recorte e colagem, são muito importantes para o desenvolvimento da motricidade fina e da pinça digital. Exigem criatividade, reflexão, organização no espaço e verbalização” (p. 373) e, de acordo com o Ministério da Educação (2009a), “a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar” (p.61). Na minha opinião, como a atividade consistia em colar os papéis num desenho já apresentado, esta atividade não promoveu a criatividade, no entanto, desenvolveu nestas crianças a motricidade fina e a organização no espaço.

## **Sexta-feira, 4 de novembro de 2011**

Nesta manhã encontrei-me a lecionar uma aula para os alunos do Grupo dos 4 anos B, a qual iniciei com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, lendo a história *Anita no comboio*. Após ler a história, coloquei questões de interpretação aos alunos e, seguidamente, coloquei sons de alguns meios de transporte para que os alunos tentassem adivinhar a que meio de transporte o som correspondia.

No domínio da Matemática, fiz a construção do comboio, utilizando o 3.º Dom de Froebel e realizei situações problemáticas para desenvolver o raciocínio abstrato no concreto, recorrendo à imagem de um comboio e de várias imagens de meninos, as quais ia retirando ou colocando, consoante a situação problemática requeria uma operação de adição ou de subtração.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Sobre a exploração e identificação de sons, Hohmann e Weikart (2004) sugerem que “fazer com as crianças jogos para adivinhar sons durante os tempos em pequeno e em grande grupo é outra forma de capitalizar os interesses manifestado pelas crianças nos sons que as rodeiam” (p.663). Utilizei, por conseguinte, para fazer a ligação entre os dois domínios, um jogo de identificação de sons, interligando a música e a exploração de sons com o tema da minha aula, o qual era os meios de transporte.

Utilizei situações problemáticas para desenvolver o raciocínio matemático subjacente às operações de adição e de subtração, sendo que, na maioria das vezes, pedi aos alunos que me explicassem, oralmente ou através dos bonecos em papel que levei, a forma de raciocínio que estavam a ter. De acordo com o Ministério da Educação (2009a), na Educação de Infância “importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções” e que os educadores, na aplicação de situações problemáticas, devem “estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (p. 78). Assim, esta estratégia que adotei, além de trabalhar estas duas operações, permitiu aos alunos encontrarem a resposta através do raciocínio.

## **2.ª Secção – Grupo dos 5 anos**

O Estágio Profissional no grupo dos 5 anos B foi desenvolvido entre 7 de novembro de 2011 e 16 de dezembro de 2011. Este grupo é constituído por crianças da faixa etária entre os 4 e os 5 anos.

### **1.2.1. Caracterização do grupo**

Conforme o P.C.G. o grupo de 5 anos é formado por 28 alunos, 14 do género feminino, das quais três têm quatro anos e onze têm 5 anos e 14 do género masculino, dos quais quatro têm quatro anos e dez têm cinco anos.

Duas das crianças deste grupo frequentam, pela primeira vez, o Jardim–Escola.

No geral, estas crianças demonstram ter um temperamento equilibrado e gostam de atividades de cooperação apesar de, às vezes, surgirem alguns atritos egocêntricos. Existem quatro crianças mais introvertidas

No que respeita à concentração da atenção, na maioria revela-se fácil, no entanto, nove revelam falta de concentração da atenção e esta dura apenas curtos períodos de tempo.

Oito crianças manifestam um ritmo de trabalho lento e cinco destas nove revelam uma motricidade fina pouco desenvolvida.

Este grupo é calmo, contudo existem seis crianças mais barulhentas, agitadas, desafiadoras e até conflituosas.

No que se refere aos aspetos cognitivos, este grupo demonstra facilidade em aprender, um raciocínio rápido e seguro. Como já foi referido, oito crianças apresentam dificuldades nas diferentes áreas de aprendizagem, principalmente no domínio da matemática e com um ritmo de trabalho um pouco lento.

### **1.2.2. Caracterização do espaço**

A sala do grupo de 5 anos B situa-se no andar inferior do Jardim–Escola, tem acesso para a sala do grupo de 5 anos A e para um dos recreios exteriores, neste caso para o recreio referente aos alunos do Pré-Escolar. Nesta sala existe uma casa de banho comum aos alunos do grupo dos 5 anos A e B.

No interior desta sala de aula podemos encontrar mesas com cadeiras organizadas por filas para os alunos trabalharem, uma mesa destinada à Educadora e uma mesa retangular multifuncional. Existem também três armários de arrumação de materiais e de dossiês. Numa das paredes existe um *placar* onde são expostos trabalhos e na parede oposto encontra-se um quadro de ardósia. Ao lado da secretária da educadora encontra-se um cavalete onde está colocada a Cartilha Maternal.

### **1.2.3. Rotinas e horário**

As rotinas destes alunos são semelhantes às relatadas anteriormente, ou seja, no início da manhã é realizado o acolhimento; são realizados momentos de higiene ao



longo do dia; existem três momentos de refeição e dois momentos de recreio ao longo do dia.

Seguidamente é apresentado o quadro 3 referente ao horário do Grupo dos 5 anos B.

Quadro 3 – Horário do Grupo dos 5 anos B

Horas	Segunda-Feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Desenho de série	Cartilha e escrita	Educação Física	Cartilha e escrita	Cartilha e escrita
10h-10h30	Educação Física		Cartilha e escrita		
10h30-11h00	Recreio				
11h00-11h30	Cartilha e escrita	Conhecimento do Mundo	Informática / Biblioteca	Matemática - escrita	Matemática – escrita
11h30-12h00		Lengalengas Destrava-línguas			Educação Musical
12h00-14h30	Almoço / Recreio				
14h30-15h30	Matemática-material	Matemática-material	Conhecimento do Mundo	Conheciment o do Mundo	Matemática-material
15h30-16h00	Desenho/ Pintura	Matemática - escrita	Desenho e recorte	Modelagem	
		Desenho livre	Dramatização	Desenho/ Pintura	
16h00-16h30	Dramatizaçã o	Lengalengas Trava-línguas	Matemática – escrita	Dramatizaçã o	Assembleia de grupo
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

#### 1.2.4. Relatos diários

##### Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Nesta manhã os alunos trabalharam com o material estruturado Calculadores Multibásicos, sendo que um aluno designado pela Educadora distribuiu uma caixa para cada criança. A Educadora reviu, com os alunos, as cores das peças do material e a que ordem correspondiam, ditou, por cores, as peças de cada placa e referiu que iriam realizar uma adição. Os alunos foram questionados sobre em que base iriam jogar e sobre qual o sinal que se utiliza nesta operação. É de notar que esta era uma adição com transporte.

Enquanto os alunos participavam na aula de domínio da expressão motora, eu e as minhas colegas de estágio encontrámo-nos a arrumar as propostas de trabalho dos alunos nos respetivos *dossiês*. Quando os alunos regressaram, procederam à realização de uma proposta de trabalho sobre o material Cuisenaire, na qual deveriam desenhar e pintar as várias carruagens possíveis para a quantidade 4, a quantidade 5 e a quantidade 6.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Na adição com os Calculadores Multibásicos a educadora perguntou aos alunos em que base iriam trabalhar porque, nesta etapa, pretende-se que os alunos trabalhem em bases diferentes. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) referem que “a exploração de actividades que envolvem trocas e respectivas destrocas são importantes na medida em que envolvem a reversibilidade do pensamento matemático” e que “não se pretende que os alunos passem a utilizar a numeração em bases diferentes da decimal. Pretende-se, levá-los a compreender como estão relacionadas as unidades de determinada ordem com as da ordem seguinte” (p.49), ou seja, o trabalho em várias bases permite que estes alunos aprendam a adição com transporte, percebendo que quando uma torre tem mais ou igual número de peças que a base em que se está a jogar, deve-se retirar essas peças e substituir por uma peça na torre da ordem seguinte.

A realização de uma proposta de trabalho sobre o material Cuisenaire permite à educadora avaliar os alunos para saber se estes já apreenderam os conceitos pretendidos. Ponte e Serrazina (2006) designam as propostas de trabalho como fichas de trabalho e dizem que estas:

Constituem um material de ensino (...) e servem igualmente como instrumento de avaliação. (...) Trata-se de um instrumento de avaliação estruturado que é usado predominantemente em trabalho individual: cada aluno recebe uma ficha e deve devolvê-la ao professor com as suas respostas.

(...) permitem avaliar diversos tipos de objectivos como a aquisição de conhecimentos, ao nível dos conceitos, das competências de cálculo e da resolução de problemas” (p. 232).

Esta proposta de trabalho permitiu, portanto, à professora perceber se os alunos já compreenderam a decomposição destes números.

**Terça-feira, 8 de novembro de 2011**

Um aluno distribuiu, para cada menino, um Geoplano e a Educadora ditou a largura e o comprimento da figura que queria que os alunos desenhasssem. Após todos os alunos terem representado o quadrado no seu Geoplano, a Educadora desenhou também a figura num Geoplano e projetou-o no projetor de acetatos, para que fosse possível a visualização por todo o grupo. É através da pergunta - qual o perímetro deste quadrado? que este conceito é revisto. Seguidamente revê-se que 12 representa a quantidade uma dúzia, a definição de número par e impar, o grafismo do número 12 e a que ordem correspondia o algarismo 1 deste número. A Educadora pediu aos alunos para contarem os espaços que se encontram no interior da figura, querendo com isto levar os alunos a realizarem o pensamento inerente ao cálculo da área da figura. Ao lado do quadrado, foi pedido aos alunos que construíssem uma figura com quatro espaços de largura e cinco espaços de comprimento, ou seja, um retângulo. Os alunos calcularam, mentalmente, o perímetro do retângulo e a Educadora lembrou os alunos que 6 representa meia dúzia e perguntou quanto é meia dúzia, ao que estes responderam que equivale a 6. A professora explicou que 18 é também uma quantidade, porque uma dúzia mais meia dúzia dá 18, por isso 18 representa uma dúzia e meia. Os alunos foram questionados sobre mais algumas questões sobre este número e, depois, limparam o tabuleiro e colocaram um elástico, verticalmente, a dividir o Geoplano em metade, formando um eixo de simetria. A Educadora desenhou do lado esquerdo um barco que os alunos, depois de copiarem, reproduziram simetricamente do lado direito.

Posteriormente às rotinas, os alunos solucionaram uma proposta de trabalho e foram almoçar. A Educadora do Grupo dos 5 anos A conversou com os alunos de ambos os grupos e leu o livro *Histórias que contei aos meus filhos*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização do geoplano para desenvolver capacidades inerentes às noções de perímetros e áreas é explorada por Serrazina e Matos (1996), que afirmam que:

Muitas vezes o perímetro e a área são introduzidos através de fórmulas. Mais tarde é pedido aos alunos que determinem o “comprimento à volta”, ou “o espaço ocupado”, e muitos não são capazes de reconhecer aquelas ideias. Para muitos alunos, a área é apenas o comprimento vezes a largura, e por isso calculam todas as áreas usando a mesma fórmula (p. 114).

Desta forma, utilizando este material, a Educadora pretende desenvolver nos alunos a percepção da noção de perímetro e área, não a fórmula de calcular estas duas noções e, este material é tão importante para a aprendizagem destas duas noções porque os alunos visualizam a linha de fronteira e o espaço ocupado pelas figuras geométricas que elas próprias desenharam.

Serrazina e Matos (1996) exploram também a utilização deste material para trabalhar as simetrias em crianças, fazendo referencia a que um eixo de simetria “relaciona-se com a transformação geométrica” (p. 221) e que “é possível analisar com as crianças mais pequenas as propriedades das simetrias. No entanto esta análise deverá ser feita considerando apenas se as figuras são ou não iguais” (p.229). A exploração das simetrias em idade pré-escolar é, deste modo, uma abordagem simplificada mas necessária, permitindo às crianças começarem a desenvolver estas noções no concreto, explorando um material apelativo.

### **Sexta-feira, 11 de novembro de 2011**

Nesta manhã foi utilizado o material Cuisenaire para trabalhar a leitura de números, os números pares e ímpares e as operações de adição e subtração. Um dos alunos demonstrou algumas dificuldades em trabalhar com este material, no entanto, a Educadora explicou-me, e às minhas colegas de estágio, que é normal este aluno ainda sentir algumas dificuldades em trabalhar com os materiais manipulativos pois ainda não se encontra familiarizado com os mesmos, já que é o primeiro ano que se encontra no Jardim–Escola.

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre o material utilizado anteriormente e, simultaneamente, a Educadora chamou alguns alunos para trabalharem uma lição da Cartilha Maternal.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização do material Cuisenaire para trabalhar a leitura de números, permite às crianças o desenvolvimento do conceito de número e o valor de posição. Caldeira (2009a), sobre a utilização deste material, escreve que “a criança para compreender o conceito de número e o valor de posição no sistema indo-árabe de numeração pode representar à sua frente, com as peças Cuisenaire, números superiores a 10

unidades” (p. 157). Neste caso, foi trabalhada a leitura de números menores que 10 unidades, sendo que promove a introdução da leitura de números em geral.

A lição de Cartilha Maternal foi organizada em pequeno grupo, sendo que todos os elementos de cada grupo se encontram na mesma lição. Ruivo (2009) refere que a existência de pequenos grupos “torna as lições mais vivas e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes” (p. 133). Os alunos, sendo esta uma atividade de iniciação à leitura, sentem-se muitas vezes inseguros, por isso, beneficiam da lição ser trabalhada em grupo, porque não se encontram no centro das atenções e, ao estarem todos a trabalhar a mesma lição, sentem-se mais confiantes porque se encontram em igualdade com os colegas com quem aprendem.

### **Segunda-feira, 14 de novembro de 2011**

A Educadora entregou aos alunos uma proposta de trabalho do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, posteriormente, foi pedido a uma das minhas colegas de estágio que desenvolvesse uma aula surpresa com o material Calculadores Multibásicos.

Foi realizada uma reunião para refletir sobre as aulas surpresa que se lecionaram neste dia no Jardim–Escola e, após a reunião, dirigimo-nos novamente para junto dos alunos que foram almoçar. Durante o intervalo, uma das Educadoras do Grupo dos 5 anos leu aos alunos o livro *Um conto de natal* do autor Fernando Nobre.

### **Inferências/fundamentação teórica**

As reuniões realizadas no fim das aulas surpresas, permitem a todos os estagiários repensar sobre aquilo que fizeram ou sobre aquilo que viram os colegas fazer. Oliveira-Formosinho (2002a) pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (p. 13). As estratégias utilizadas durante a aula surpresa que observei nesta manhã, foram na reunião discutidas e avaliadas, permitindo pensar sobre elas e integra-las ou adapta-las às minhas aulas, conforme me pareceu pertinente.

**Terça-feira, 15 de novembro de 2011**

Neste dia, a Educadora do Grupo dos 5 anos B não se encontrava presente e foi substituída por outra Educadora, mas deixou atividades prontas para serem desenvolvidas com os alunos, sendo estas uma proposta de trabalho e uma atividade de pinturas com guaches.

Os alunos foram almoçar e, posteriormente, foi-lhes lido o livro *A panela mágica*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A pintura com guaches, além de ser uma atividade lúdica, permite às crianças expressarem o seu entendimento sobre o meio envolvente. Hohmann e Weikart (2004) dizem que “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (p.512) e Moslé (s.d., citado em Santos, s.d.) afirma que:

As pinturas das crianças são, até certo ponto, a expressão do seu subconsciente. Nelas contam as crianças o estado em que se encontram e se desenvolvem normalmente segundo o seu ritmo individual; mostram-nos o que contraria o seu desenvolvimento, as circunstâncias desfavoráveis, e dão a chave da sua tomada de posição para com o meio (p. 490).

Por isto, a atividade de pintura designada para esta manhã, permite à Educadora perceber o desenvolvimento dos seus alunos e o entender destes sobre o mundo que os rodeia.

Sobre a literatura, Veloso (1994) refere que:

A criança, forma a sua consciência do mundo através da palavra, suporte de cultura e elemento criador. Não estranho, por isso, que a literatura seja uma mediadora privilegiada na descoberta do mundo envolvente, fornecendo ao ser humano a teia de relações que se estabelecem com os outros, com as coisas, enfim, com tudo aquilo que é cultura (p.19).

Assim, ao ser lido aos alunos um livro no fim da manhã, permite que estas entrem em contacto com o mundo através da palavra, estabelecendo uma relação com a cultura envolvente.

**Sexta-feira, 18 de novembro de 2011**

No início da manhã, os alunos realizaram grafismos e, seguidamente, as professoras do Estágio Profissional pediram a uma das minhas colegas de estágio que desse uma aula de Estimulação à Leitura a este grupo. A minha colega contou a história *Caracolinhas de Ouro*, através da ordenação de imagens e os alunos demonstraram-se agitados e participativos, possivelmente porque já conheciam esta história. Seguidamente, esta colega escreveu uma palavra, fez perguntas sobre a palavra escrita e realizou, com os alunos, a leitura preparatória da palavra. Para finalizar a sua aula, foi pedido à colega que fosse à Cartilha Maternal com alguns alunos para rever a lição do <r>.

Posteriormente, outra estagiária deu, ao grupo dos 4 anos, uma aula também de Estimulação à Leitura, recorrendo ao mesmo tipo de estratégia, ou seja, leitura e dinamização de uma história.

Por último, foi dinamizada, por outra colega, no grupo dos 4 anos, uma aula de adição e subtração com material não estruturado, neste caso com palhinhas. A colega contou uma história para cativar os alunos e desenvolveu situações problemáticas, que envolviam estas duas operações.

No fim da manhã, foi realizada uma reunião da Prática Pedagógica, para reflexão sobre as aulas lecionadas neste dia.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A atividade de grafismos permite às crianças a iniciação à escrita. Ruivo (2009) redige que o grafismo “tem como objectivo desenvolver a competência da escrita, nomeadamente trabalhar alguns pré-requisitos essenciais à criança: como pegar no lápis e posicionar a folha de papel, por que lado aprender a orientação da escrita (esquerda/direita)” (p. 335). Estes grafismos permitem que estas crianças treinem o seu pulso e que se habituem a agarrar corretamente no lápis, sendo estas duas das condições necessárias para a escrita cursiva.

## **Segunda-feira, 21 de novembro de 2011**

No início desta manhã de estágio foi-me pedido, por uma das orientadoras do Estágio Profissional, que lecionasse uma aula de Estimulação à Leitura com base na história *Os três porquinhos*. contei a história com a ajuda dos alunos que já a conheciam e, seguidamente, dinamizei e fiz a leitura preparatória de algumas palavras desta história, escrevendo-as num quadro de íman com letras móveis e pedindo aos alunos para me ajudarem a escrever o título da história com este material.

Uma aluna estagiária deu aula de Estimulação à Leitura, contando e dinamizando, com letras móveis, a história *O Capuchinho Vermelho*.

A uma das estagiárias do Grupo dos 4 anos foi-lhe também solicitado que desse uma aula com base no livro *Sara, Tomé e o boneco de Neve*.

Realizou-se uma reunião da Prática Pedagógica para refletir sobre as aulas lecionadas.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Na área de estimulação à leitura e abordagem à escrita optei por deixar os alunos participarem enquanto eu contava a história porque, tal como refere Lampreia (citado em Santos, s.d.) uma das tarefas que leva a criança a atingir a maturidade para a leitura é o exercício da linguagem oral (p.620).

Utilizei com os alunos as letras móveis para a construção e exploração de palavras sobre a história porque a utilização destas, é uma estratégia com grande valor pedagógico a qual desenvolve várias competências na criança. Ruivo (2009) escreve que:

As estratégias usadas pelas professoras e educadoras para consolidar os conhecimentos adquiridos nas lições ao longo do ciclo de aprendizagem são de grande valor pedagógico se considerarmos a diversidade das mesmas: letras móveis, jogos lúdicos, plasticina, fichas escritas, desenhos, colagem, picotagem, modelagem e o contar/ouvir histórias são tarefas importantes que permitem à criança desenvolver competências diversas, desde a motricidade fina, a memória, a compreensão e a descoberta lúdica através de jogos que permitem o raciocínio e o prazer da conquista (p.360).



**Terça-feira, 22 de novembro de 2011**

Os alunos realizaram fichas de escrita, as quais fazem parte do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A Educadora colocou palavras no quadro que formavam uma não frase e os alunos deviam ordenar as palavras de forma a que a frase fizesse sentido. A Educadora revê com os alunos algumas regras da Cartilha Maternal para que estes não tenham dificuldade em formar a frase corretamente, nem em ler as palavras. Quando os alunos já ordenaram corretamente as frases, a Educadora pede-lhes para as lerem e corrigiu-as no quadro, revendo sempre regras da Cartilha Maternal. É pedido aos alunos sinónimos e antónimos de algumas palavras, bem como é revisto o significado de sinónimo e antónimo. Para finalizar, os alunos copiaram as frases, já ordenadas, para uma folha que lhes foi entregue.

Uma aluna fez um jogo de gestos para que os colegas a imitassem e, posteriormente, foi lecionada uma aula do domínio da matemática com o material Blocos Lógicos, em que se aborda as características deste material e a teoria de conjuntos. Neste dia a Educadora introduziu a simbologia de reunião de conjuntos.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A transformação de não frases em frases, é uma estratégia possível para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), sugerem que no jardim-de-infância, para desenvolver a tomada de consciências das estruturas da fala, se deve “promover a reflexão sobre a estrutura das frases” (p. 67), neste caso, ao ser apresentado aos alunos uma não frase e ao pedir-lhes que a transformem numa frase sintaticamente correta, os alunos estão a refletir sobre a estrutura da frase e, ao mesmo tempo, a tomar consciência das estruturas da fala.

Relativamente à utilização dos Blocos Lógicos, Damas *et al.* (2010) referem que este material “permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica, indispensáveis à compreensão de noções básicas e fundamentais” e que “as actividades propostas devem respeitar o dinamismo construtivo do pensamento das crianças (...) e, conseqüentemente, a um enriquecimento profundo das primeiras noções matemáticas” (p.13), ou seja, os alunos

deste grupo, ao trabalharem com este material estão desenvolver conceitos de lógica e a formar as suas bases matemáticas, através do jogo.

### **Sexta-feira, 25 de novembro de 2011**

Nesta manhã foram trabalhados os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel com os quais foram realizadas as construções da mobília de quarto e do poço. A Educadora colocou aos alunos várias questões sobre este material e foram desenvolvidas situações problemáticas de adição e subtração, as quais foram resolvidas no quadro, fazendo a indicação dos dados, da indicação e da operação.

Posteriormente ao lanche da manhã, os alunos resolveram uma proposta de trabalho do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

No final da manhã, os alunos tiveram a aula do domínio da expressão musical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A resolução de situações problemáticas sobre o 3.º e 4.º Dons de Froebel são de extrema importância. Para Zabalza (1998b), “a resolução de problemas (...) aprende-se através da acumulação de experiências que exijam esse tipo de actividade” (p. 290), isto é, quanto mais vezes for treinada a resolução de problemas, mais fácil se torna esta atividade, porque no treino, desenvolvem-se as estruturas cognitivas necessárias para a mesma.

A aula do domínio da expressão musical é para mim, sem dúvida, uma atividade de extrema relevância para o desenvolvimento global das crianças. A música permite às crianças uma estimulação cerebral, um desenvolvimento afetivo, um conhecimento da sua cultura e de si próprios, além de que também poderá ter um carácter somente lúdico. Rodrigues (s.d., citado em Santos, s.d.), sobre a inclusão da música na educação pré-escolar, escreve que esta “representa infinitamente mais do que uma distração e que tem um papel determinante no desenvolvimento das funções intelectuais e afectivas” (p.532). Já Hohmann e Weikart (2004), sobre a música na infância redigem que:

A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as

crianças na sua própria cultura e ritos comunitários (...). Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções (p.658).

## **Segunda-feira, 28 de novembro de 2011**

Neste dia lecionei uma manhã de aulas ao grupo dos 5 anos B, começando pela Área de Conhecimento do Mundo com o tema A família. Inicialmente, perguntei aos alunos quais os familiares que compõe uma família e, posteriormente, entreguei uma folha com uma árvore genealógica, onde os alunos deveriam desenhar os membros da sua família e escrever a quem se referia cada desenho.

A meio da manhã desenvolveu-se a aula do domínio da expressão motora e, seguidamente, lecionei uma aula de linguagem oral e abordagem à escrita, tendo colocado uma frase mista no quadro. Pedi a alguns alunos que lessem a frase, substituindo, à medida que liam, as imagens pelas palavras correspondentes, que também se encontravam no quadro dentro de uma chave-semântica.

No domínio da matemática, trabalhei com os alunos as várias formas de representar a quantidade 6, através da manipulação do material Cuisenaire, apresentando desta forma a propriedade comutativa da adição.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A introdução da propriedade comutativa da adição com o Cuisenaire é uma estratégia possível para introduzir este conteúdo. Palhares *et al.* (2004, citado por Caldeira, 2009a), refere que " $a+b = b+a$ , quaisquer que sejam os inteiros  $a$  e  $b$ " (p. 141). Ao utilizar as peças do Cuisenaire e pedir aos alunos que me encontrem várias formas de representar a quantidade 6, esta propriedade está a ser introduzida porque, os alunos vêm que para terem esta quantidade podem colocar, por exemplo, a peça rosa junta com a peça encarnada ou a peça encarnada junta com a peça rosa.

## **Terça-feira, 29 de novembro de 2011**

Nesta manhã, um dos membros do grupo de estágio lecionou uma manhã de aulas, começando com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo colocado

no quadro papel de cenário, onde tinha rimas constituídas por frases mistas. Os alunos leram as rimas e substituíram as imagens existentes.

Seguidamente, a colega passou para a área de Conhecimento do Mundo, onde abordou as casas tradicionais portuguesas e as casas tradicionais de cada região do país.

No Domínio da Matemática foram aplicados os 3.º e 4.º Dons de Froebel, com os quais foram realizadas as construções da mobília de quarto e da escadaria. Para cada construção foram propostas duas situações problemáticas.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização de frases mista para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, proposta pela minha colega na sua aula, revelou-se uma atividade bastante apelativa para os alunos porque, não se limitavam a decifrar o código escrito. Para esta atividade os alunos deveriam ter a consciência do que cada imagem representava e conseguir encontrar a palavra correspondente na chave-semântica. O Ministério da Educação (2009a), sobre a estimulação da linguagem oral, sugere que “a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação pré-escolar, (...) através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras” (p. 68). Estas crianças demonstraram-se interessadas e participativas na aula da colega, revelando, desta forma, que esta estratégia de leitura funciona e que, quando mais diversificada for a estratégia, mais motivadas estas crianças ficam.

Um dos objetivos gerais do Estudo do Meio, no 1.º Ciclo é, de acordo com o Ministério da Educação (2004) “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural” (p. 104). Nesta instituição, as aprendizagens dos alunos são realizadas precocemente, sendo por isso realizada na educação pré-escolar a abordagem de conteúdos referentes aos dois primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do programa estatal. Desta forma, as crianças deste grupo, aprendem e valorizam o seu património histórico e cultural, neste caso, os tipos de habitação Portuguesa.

## **Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011**

Neste dia os dois grupos dos 5 anos encontravam-se juntos com uma das Educadoras. Os alunos acabaram uma proposta de trabalho e, seguidamente, realizaram outra, na qual deveriam pintar o Pai Natal e a rena com as cores do Cuisenaire.

A seguir ao intervalo da manhã realizaram-se ensaios para a peça de Natal que iria ser apresentada aos familiares.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A proposta de trabalho de pintar um desenho de Natal com as cores do Cuisenaire, parece-me uma forma interessante para os alunos de relembrar a associação cor – valor das peças deste material, porque estes estão a pintar um desenho sobre uma época festiva que tanto lhes agrada. Ponte e Serrazina (2006), referem que “as tarefas que o professor propõe devem despertar o interesse dos alunos e fazer apelo aos seus conhecimentos prévios. Para isso, ele tem de (...) tirar partido dos materiais existentes, incluindo manuais escolares, fichas de trabalho, (...) materiais manipuláveis” (p.112). Quero com isto evidenciar que a Educadora associou a utilização de uma proposta de trabalho com um material manipulável, apelando aos conhecimentos prévios dos alunos bem como aos seus interesses.

Os ensaios para a festa de Natal, realizados nesta manhã, serviram para organizar a participação destas crianças nesta celebração. Aguera (2008), menciona que “as festas, celebrações e outros eventos são acompanhados de acções nas quais as crianças podem e devem participar” (p.73). Nesta celebração, as crianças do Grupo dos 5 anos participaram ativamente, sendo elas próprias a subirem ao palco e a representarem para os seus familiares.

## **Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011**

Uma colega de estágio, neste dia, lecionou uma manhã de aulas, a qual iniciou com a área de conhecimento do Mundo, abordando os tipos de habitação do Mundo.

No Domínio da Matemática, a colega trabalhou com os alunos o 3.º e o 4.º Dons de Froebel, realizando três construções: a ponte baixa, a mobília de sala e a mobília de quarto. Para cada construção a colega propôs aos alunos situações problemáticas.

No quadro encontrava-se escrita uma frase que os alunos deveriam ler e, seguidamente, cada aluno deveria ordenar e colar, em cartolinas, umas imagens que lhes foram entregues para formar a história *Os três porquinhos*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização de imagens para formar a história *Os três porquinhos*, é uma possível estratégia para recontar uma história. O Ministério da Educação (2009a) refere que “recontar a história (...) através de uma série de desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção do tempo e também com a linguagem” (p.77). Assim, a criação de um álbum de imagens através da seriação destas para recontar esta história, desenvolveu nos alunos a noção de tempo.

### **Terça-feira, 6 de dezembro de 2011**

Neste dia de estágio lecionei uma aula de treino para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PAP), iniciando com a área de Conhecimento do Mundo, a qual tinha como tema as profissões antigas. Em suporte “*Powerpoint*”, mostrei aos alunos algumas imagens alusivas a várias profissões e deixei que os alunos partilhassem as suas vivências.

No Domínio da Matemática, utilizei os Calculadores Multibásicos nos quais relembrei o jogo das bases com os alunos.

Entreguei aos alunos uma proposta do Domínio da Matemática e chamei à Cartilha Maternal um grupo de alunos para dar uma lição de Cartilha.

Quando os alunos foram almoçar, eu e as minhas colegas de estágio preparámos um presente que as professoras do grupo dos 5 anos iriam dar aos seus alunos, que era um anjinho feito com cápsulas de café e massa de moldar.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Ao lecionar esta aula decidi relembrar o jogo das bases com os Calculadores Multibásicos porque através deste jogo os alunos desenvolvem estruturas mentais para que mais tarde trabalhem com o sistema de numeração decimal. Ponte e Serrazina (2006) sublinham que “ se o número de elementos para os agrupamentos das diferentes ordens é sempre o mesmo, chama-se a esse número base desse sistema de numeração” (p.141) e, sobre os Calculadores Multibásicos e o seu objetivo pedagógico, Damas *et al.* (2010) escrevem que “para que os alunos adquiram um conhecimento correcto da numeração decimal, torna-se indispensável o conhecimento do processo utilizado em qualquer sistema de numeração” (p. 40) e que “os jogos de agrupamentos levam à compreensão dos sistemas de numeração que consistem em estabelecer o valor de um conjunto de objectos que será trocado por um objecto de igual valor (regra de trocas) ” (p.43). Utilizando este jogo com estas crianças, trabalhei o sistema de trocas, sendo que posteriormente, para elas, será mais fácil compreender o sistema de numeração decimal, o qual é o nosso sistema de numeração.

Na lição de Cartilha, realizei com o grupo de alunos a leitura preparatória de uma palavra e pedi a cada aluno que formasse uma frase com a palavra lida. Ruivo (2009) sublinha que “a leitura das palavras nas lições da Cartilha Maternal são sempre acompanhadas por uma frase de forma a que o aluno contextualize a palavra lida e efectivamente *transmita informação* e acrescente conhecimento, desenvolvendo o léxico activo da criança” (p. 253), ou seja, só integrando a palavra na frase, a criança demonstra que sabe o significado dessa palavra, caso contrário poderá estar a realizar somente a descodificação do código escrito através da aplicação das regras da Cartilha Maternal.

## **Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011**

Os dois grupos dos 5 anos encontravam-se juntos neste dia e os alunos, no início da manhã, acabaram propostas de trabalho. Na aula de domínio da expressão musical, os alunos treinaram as músicas que iam cantar na festa de Natal.

Após o intervalo da manhã, os alunos realizaram propostas de trabalho e, seguidamente, foram almoçar.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Durante os ensaios de expressão musical para a festa de Natal foi-me possível observar que esta é uma atividade que estas crianças adoram, tanto por ser uma época festiva como porque se encontram a preparar algo para mostrar aos pais. No treino das canções para a festa, pareceu-me que os alunos estavam mais empenhados e entusiasmados do que nos ensaios para a peça de Natal. Este facto pode-se dever, possivelmente, a que o primeiro é mais livre e menos diretivo que o segundo, sendo que na peça de Natal as crianças têm de decorar as suas falas, saber os seus lugares no palco, saber quando devem entrar e sair de cena, entre outras. Estas crianças demonstram gostar das atividades de expressão musical e que estas lhes são motivadoras.

## **Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011**

Como treino para a PAP, nesta manhã uma das minhas colegas deu aula ao grupo dos 5 anos B. Iniciou a sua aula com o domínio da matemática, na qual trabalhou o jogo dos comboios, utilizando o material Cuisenaire.

Seguidamente passou para a área de Conhecimento do Mundo, que tinha como tema a família e a árvore genealógica.

Por fim, a colega desenvolveu uma aula do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com base na Cartilha Maternal.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A lição de Cartilha Maternal lecionada pela minha colega, permite às crianças o desenvolvimento da relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Ruivo (2009) escreve que “com o método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos pois já no seu tempo João de Deus evidenciava a relação estreita entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita” (p. 114), sendo que o método que fala é o método desenvolvido por João de Deus para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, a colega ao desenvolver uma lição de Cartilha Maternal, está a trabalhar com estas crianças o valor fonético das letras e a sua relação com a leitura e escrita das mesmas inseridas em palavras.



### **Terça-feira, 13 de dezembro de 2011**

Os alunos, no início da manhã, resolveram algumas propostas de trabalho, enquanto eu e as minhas colegas de estágio fazíamos enfeites de Natal para decorar a sala. A meio da manhã, os dois grupos dos 5 anos juntaram-se para ensaiar a peça de Natal.

Após o almoço, foi lido aos alunos o livro *Gosto de ti*.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Sendo esta uma época festiva, a decoração da sala de aula deve ser realizada, mudando a estética habitual deste local e apelando à época natalícia. Zabalza (1998a) redige que “a sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque para a sensibilidade estética infantil” (p. 239) e que “a escola deve ser o lugar privilegiado no qual se tem acesso à cultura” (p. 240). O Natal é uma das épocas festejadas na cultura Portuguesa, por conseguinte, ao decorarmos a sala de aula para esta época, além de estarmos a apelar à sensibilidade estética destas crianças, estamos também a permitir-lhes um encontro mais acentuado com as suas raízes culturais.

### **Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011**

Esta manhã foi uma manhã diferente do habitual, já que se realizou a festa de Natal dos alunos do Jardim–Escola para os familiares e para a comunidade educativa. Os alunos do grupo dos 5 anos apresentaram uma peça de Natal e cantaram músicas natalícias. Encontrei-me a auxiliar as Educadoras, ajudando a vestir os alunos e dar-lhes os adereços, bem como a entrar e a sair do palco.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A presença dos pais e a preparação da festa de natal para estes, é uma prática habitual nas comunidades educativas em Portugal. Marques (2001) sugere que “nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico, começa a ser vulgar a participação dos pais em actividades escolares, do tipo festas, comemorações e visitas de estudo”

(p.19). Além de ser algo entusiasmante para as crianças porque é um dia diferente e porque preparam algo para que a sua família veja, também desenvolve nelas competências, como é afirmado por Aguera (2008) que diz que a celebração é uma prática “psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p.73). As crianças do Grupo dos 5 anos B, sendo ainda crianças em idade Pré-Escolar, precisam de desenvolver estas competências e, ao realizar esta festa, promove-se esse desenvolvimento de uma forma entusiasmante.

### **3.ª Secção – Grupo dos 3 anos B**

Esta secção corresponde ao período em que me encontrei a estagiar com grupo dos 3 anos. Estive a estagiar com este grupo desde o dia 2 de janeiro de 2012 até ao dia 10 de fevereiro de 2012.

#### **1.3.1. Caracterização do grupo**

De acordo com o P.C.G., este grupo é constituído por 29 crianças, das quais 13 são do género masculino e 16 são do género feminino.

A maior parte destas crianças revela um desenvolvimento e uma maturidade considerada normal.

Existem algumas crianças com dificuldades ao nível da linguagem, sendo que uma delas tem acompanhamento do terapeuta. A referida criança, além da dita dificuldade, que é ligeira e considerada normal, tem também dificuldades na socialização e nas mudanças de rotina.

Estas crianças, por vezes, demonstram dificuldades na perceção das tarefas a desempenhar, assim como em todas as rotinas diárias da sala do grupo dos 3 anos e da Escola.

A maioria das crianças revela pouca autonomia e grande dependência de um adulto nas idas à casa de banho, na hora da refeição, em vestir e despir, entre outras.

Não foi detetado nenhum caso de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

### **1.3.2. Caracterização do espaço**

A sala do grupo dos 3 anos B situa-se no rés-do-chão deste Jardim–Escola, sendo que, para se entrar nesta sala, se tem de passar pela sala do grupo dos 3 anos A. Dentro da sala existe uma casa de banho comum aos dois grupos dos 3 anos, A e B, encontrando-se esta adaptada à faixa etária destas crianças.

A sala do grupo dos 3 anos B é ampla, uma das paredes tem janelas que permitem a entrada de muita luz nesta e tem saída direta para o recreio destinado às crianças da Educação Pré-Escolar. Numa das paredes existem divisórias onde se colocam alguns pertences destas crianças e, nas restantes paredes encontram-se placares onde são expostos alguns trabalhos realizados por estas crianças.

Esta sala divide-se em dois espaços: um onde existe um tapete no qual as crianças fazem jogos de grande grupo, ouvem histórias e, às vezes, vêem desenhos animados numa televisão que aqui se encontra; no outro espaço existem seis mesas hexagonais e respetivas cadeiras para as crianças realizarem várias atividades e também aqui se encontram armários onde são arrumados os materiais utilizados com estas crianças.

Quando estas crianças vão almoçar, as mesas e as cadeiras são arrumadas para que sejam colocados catres onde estas fazem a sesta antes do recreio.

### **1.3.3. Rotinas e horário**

As rotinas praticadas pelas crianças deste grupo são semelhantes às dos outros grupos da Educação Pré-Escolar, no entanto, a rotina do grupo dos 3 anos difere das rotinas dos restantes grupos porque estas crianças, a seguir ao almoço, fazem a sesta. Sobre a sesta, Cordeiro (2010) redige que esta:

Deve ser feita num ambiente calmo (...), e estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, ...) e mais uma vez se respeitam os ritmos do grupo. Os objectos de transição, (...) são importantes neste momento do adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa. O que é bom, para ajudar a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo e securizante (pp. 373-374).

O momento da sesta é, por isso, muito importante para estas crianças, que ainda se encontram muito ligadas ao ambiente familiar e que necessitam de ser estimuladas para se tornarem autónomas. Estas, ao acordarem da sesta, brincam livremente, no interior da escola ou no recreio exterior, conforme as condições climatéricas.

Seguidamente é apresentado o quadro 4, correspondente ao horário do grupo dos 3 anos B.

Quadro 4 – Horário do grupo dos 3 anos B

Horas	Segunda-Feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Atividades de desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura	Estimulação à Leitura
10h00-10h30	Recreio	Desenho	Recreio	Informática/Biblioteca	Iniciação à Matemática
10h30-11h00	Grafismos	Recreio	Educação Física	Informática/Biblioteca	Recreio
11h00-11h30	Estimulação à leitura	Trabalho de grupo	Educação Musical	Recreio	Educação Física
11h30-12h00	Desenho	Cantinhos	Grafismos	Iniciação à Matemática	Recorte e Colagem
12h00-13h00	Almoço				
13h00-14h30	Sesta				
15h00-15h30	Iniciação à Matemática	Picotagem	Picotagem	Pintura	Modelagem/Barro
15h30-16h00	Recorte e colagem	Pintura	Desenho	Desenho	Cantinhos
16h00-16h30	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Jogos
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

#### 1.3.4. Relatos diários

##### Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Inicialmente as Educadoras falaram com os alunos e, seguidamente, a Educadora do grupo dos 3 anos B leu uma história ao seu grupo de alunos.

Os alunos sentaram-se nas mesas, onde trabalharam com o material Blocos Lógicos. Seguidamente, foi trabalhada uma figura geométrica, o retângulo, através da picotagem da mesma, que se encontrava desenhada numa folha.

A seguir ao recreio da manhã, os alunos fizeram um desenho livre sobre as suas férias de Natal.

Antes do almoço os alunos visionaram um excerto do filme *A bela adormecida*, enquanto lhes colocávamos os babetes e, posteriormente ao almoço, os alunos fizeram a sesta.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A leitura de uma história a este grupo de alunos teve como objetivo, a meu ver, o desenvolvimento da linguagem. Papalia *et al.* (2001) sublinha que “a leitura partilhada proporciona uma oportunidade natural para dar informação e aumentar o vocabulário” e que:

A leitura partilhada é um veículo importante para o desenvolvimento da linguagem (...). Além disso, é uma situação em geral agradável tanto para as crianças como para os adultos; oferece uma forma de promover a ligação emocional, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento cognitivo (p. 326).

Parece-me, portanto, que é muito vantajoso para estas crianças e para a educadora, esta ter, neste dia, lido uma história para o seu grupo.

Sobre a prática que decorreu neste dia da educadora deixar estas crianças verem uma parte do filme *A bela adormecida*, parece-me que, apesar de todos os malefícios que o visionamento de televisão possa ter, desde que de forma moderada e com programação adaptada à faixa etária das crianças, é uma forma destas crianças se distraírem enquanto a educadora os prepara para irem almoçar. Cordeiro (2010) afirma que a televisão “contribui para a definição de valores e modelos de comportamento individuais e colectivos, familiares e sociais” e que esta serve como “fonte de entretenimento” (p. 408). Sendo o filme visionado a adaptação de um conto que transmite, a meu ver, uma moral positiva, creio que foi uma estratégia para entreter estas crianças, as quais se mantiveram muito atentas ao filme.

## **Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012**

No início da manhã a Educadora conversou com os alunos sobre o dia dos reis. Os alunos dirigiram-se para as mesas e trabalharam com o material Cuisenaire, montando a escada crescente até a peça que equivale a quatro unidades. Foi pedido a alguns alunos que fechassem os olhos e que respondessem a algumas questões sobre as peças do material, como por exemplo ler a escada por ordem crescente ou palpar a peça e dizer a sua cor e valor. A Educadora entregou a cada aluno uma proposta de trabalho, na qual os alunos deveriam fazer o grafismo do algarismo 4 e outra, em que deviam preencher o desenho das três primeiras peças deste material com papéis da respetiva cor da peça.

A meio da manhã, os alunos foram para o ginásio onde tiveram aula do domínio da expressão motora.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O jogo realizado com as peças de Cuisenaire, em que os alunos deveriam fechar os olhos e responder a questões que a educadora colocava, proporcionou a memorização da cor e do valor de cada peça deste material. Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009a) refere que os alunos devem “memorizar o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo valor” (p. 131). Caldeira (2009a) refere que com estes jogos de memória, incluindo a nomeação do valor das peças e a elaboração da escada, “as crianças (...) podem consolidar as propriedades do número e até introduzir diversos conceitos” (p. 132). Esta atividade, portanto, serviu para a consolidação e memorização dos valores de cada peça do Cuisenaire.

### **Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012**

No início do dia, as Educadoras dos grupos dos 3 anos conversaram com os alunos sobre o que estes tinham feito no fim-de-semana. Após irem à casa de banho, os alunos realizaram grafismos e, seguidamente, a Educadora falou com os alunos sobre os animais domésticos, selvagens, da quinta e também dos mamíferos. A Educadora leu aos alunos o livro *A quinta*.

Os alunos fizeram uma dobragem da cabeça de um cão e esta foi colada numa folha, onde estava desenhado o corpo do cão.

Posteriormente, foi trabalhado o material 1.º Dom de Froebel onde, utilizando a caixa do material e as bolas coloridas contidas nesta, foi trabalhada a orientação espacial através da colocação das várias bolas em cima da caixa, ao lado da caixa, à frente da caixa e atrás da caixa. A Educadora realizou o Quim Visual, com o material que consiste em colocar as bolas numa certa posição em relação à caixa, tapar os olhos a um aluno, trocar de posição de duas das bolas, destapar os olhos do aluno e este colocar as bolas trocadas na posição inicial. Com as bolas do material foram ainda trabalhadas as noções de dentro, fora, entre, em baixo e no meio de.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A dobragem da cabeça do cão representa o chamado origami. Robinson (2006) menciona que “o origami – ou a arte da dobragem de papel – permite-nos ver o próprio papel como um meio para a expressão artística. (...) O prazer de quem as faz pode ser tão grande” (p. 6). Com esta dobragem as crianças exprimiram-se de uma forma artística realizando uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, trabalharam também a motricidade fina, porque a arte das dobragens exige que sejam trabalhados os pequenos músculos e coordenação óculo-manual.

## **Terça-feira, 10 de janeiro de 2012**

No início da manhã foi contada uma história aos alunos e, posteriormente, foi trabalhado o 3.º Dom de Froebel com o qual se realizaram cinco construções que os alunos já conheciam: o muro baixo, o muro alto, o comboio, a mesa com cadeiras e a cama. Através de uma história, a Educadora foi realizando exercícios de cálculo mental abstrato e concreto até à quantidade seis.

Durante o recreio da manhã fizeram-se dois jogos dentro da sala: o jogo da barquinha e um jogo em que um aluno deveria adivinhar quem era o colega que estava a falar, somente pelo som da sua voz.

Os alunos pintaram, com lápis de cera, o corpo do cão do trabalho que tinham feito no dia anterior. Seguidamente, a Educadora pediu aos alunos que rasgassem papel de lastro cor-de-rosa, que guardou numa caixa.

Os alunos viram desenhos animados, cantaram e ouviram a história *O Capuchinho Vermelho*, que uma das Educadoras contou.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Os jogos realizados dentro da sala durante o recreio são jogos de grande grupo. Hohmann e Weikart (2004) sugerem que “o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer actividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso” (p.406), ou seja, como estava a chover neste dia e, por isso, era impossível as

crianças irem para o recreio brincar ao ar livre, a educadora proporcionou aos alunos jogos de grupo, os quais fazem as crianças desenvolverem o seu sentido de pertence ao grupo escolar e, com isso, os faz sentir mais confiantes enquanto indivíduos.

### **Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012**

A pedido das Educadoras, foi teatralizado, por mim e pelas colegas de estágio do grupo dos 3 anos, a história *O Cuquedo*, no início desta manhã.

Foram trabalhadas operações de adição e subtração até à quantidade quatro, com material não estruturado, sendo neste caso utilizadas palhinhas e números móveis.

A Educadora leu aos alunos o livro *Escolinha dos monstros* e, após o recreio, foi entregue aos alunos uma folha com a imagem de um porco, em que os alunos deveriam colar papelinhos no corpo do porco e pintar a cabeça deste.

Decorreu no ginásio do Jardim–Escola a aula de domínio da expressão motora.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Sobre a dramatização que realizei com as minhas colegas da história *O Cuquedo*, gostaria de referir que acho muito importante que as educadoras nos possibilitem esta experiência. Na minha opinião, ao dramatizarmos a história para as crianças, estabelece-se uma ligação afetiva entre nós estagiárias e estas crianças.

Creio ainda que estas dramatizações em grupo também fortalecem a ligação entre os elementos de estágio, como refere Cordeiro (2010), sobre o teatro no jardim-de-infância, este “para além do desenvolvimento pessoal, cresce o trabalho de equipa, e de uma equipa concertada e articulada” (p. 424). O autor aqui refere-se ao teatro realizado por parte das crianças mas posso afirmar que esta expressão também se pode aplicar a nós estagiárias, porque com a realização destes teatros nos tornámos mais unidas, aprendemos a trabalhar em equipa, a organizarmo-nos, a ouvir a opinião das outras e a integrar as ideias de todas na dramatização para estas crianças. Por isso, considero tão importante esta experiência proporcionada neste dia pelas educadoras, porque nos permitiu aprender a fazer parte de uma equipa mais articulada.



## **Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012**

Inicialmente os meninos falaram sobre o seu fim-de-semana e depois foram cantadas canções de roda. A Educadora pediu-me para ler aos alunos o livro *De repente...* o que funcionaria como uma aula surpresa. Li o livro e dinamizei, com o grupo, esta história.

A Educadora pediu aos alunos que se sentassem nas mesas, colocou num placar algarismos grandes e pediu a alguns alunos para irem identificar certos algarismos. Posteriormente, foi entregue a cada aluno uma folha onde estava desenhado o algarismo 4, os alunos deveriam cortar com a tesoura papeis coloridos e colá-los dentro do algarismo. Foi pedido ao grupo de estágio que acabasse de decorar uma parte da sala de aula, enquanto os alunos faziam esta atividade. Foi explorado o tema dos animais, identificando os mamíferos e também as aves, já que existia uma imagem de um galo e outra de uma galinha, procedendo os alunos à identificação que estes dois animais possuem penas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Cortar com a tesoura é uma das capacidades que deve ser desenvolvida na educação pré-escolar. Aguera (2008) refere que o recortar “é um bom exercício que desenvolve a habilidade, o tacto, a precisão, etc” e que “as crianças também gostam muito de recortar – sempre com tesouras apropriadas” (p.106). Sobre a utilização deste utensílio de corte, Cordeiro (2010) redige que “a utilização da tesoura adverte para o cuidado a ter com alguns objectos” e que “a evolução da rasgagem para o recorte mostra uma subida de patamar das competências finas” (p.373). A educadora, ao pedir aos alunos que cortem com a tesoura papéis coloridos está, por conseguinte, a estimular a motricidade fina destes, a promover com que estes tenham em atenção a utilização de objetos potencialmente perigosos e a desenvolver capacidades de precisão.

## **Terça-feira, 17 de janeiro de 2012**

Neste dia, uma das minhas colegas de estágio deu a sua manhã de aulas. Iniciou a sua aula por rever a classe dos mamíferos e, seguidamente, partiu para o seu tema

que era a tartaruga, o qual faz parte da área de Conhecimento do Mundo. A colega levou uma tartaruga, que no final da sua aula ofereceu ao grupo. Pediu aos alunos que se sentassem nas mesas e entregou-lhes uma proposta de trabalho, em que os alunos deveriam pintar as imagens das tartarugas.

No Domínio da Matemática, a colega trabalhou, com o material 1.º Dom, a orientação espacial. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi contada e explorada a história *A que sabe a Lua*.

No final da manhã, a Educadora procedeu à avaliação da aula lecionada pela minha colega, referindo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A colega, no final da sua aula, ofereceu a este grupo a tartaruga que tinha levado para lecionar a área de Conhecimento do Mundo. Esta oferta da colega pareceu-me bastante pertinente porque, desta forma, as crianças podem em grupo tratar deste Ser Vivo. Segundo o Ministério da Educação (2009a):

As razões das normas que decorrem da vida em grupo (...) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva – por exemplo, (...) tratar de animais (p. 36).

Desta forma, as crianças ao ficarem com a tartaruga oferecida pela colega neste dia, deverão tratar dela, alimentando-a e, mudando-lhe a água. Apesar destas crianças ainda serem de uma faixa etária mais jovem, é importante que lhe sejam destinadas tarefas como estas, para que à medida que vão crescendo, tenham noção que existem responsabilidades que cada uma delas deverá ter em conta para uma harmoniosa vida em comunidade. Por isso, pareceu-me tão importante a colega ter oferecido este animal a este grupo de crianças, porque possibilitou o desenvolvimento destes valores.

### **Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012**

Foi teatralizada, pelo grupo de estágio e com a participação dos alunos, a história *O lobo e os sete cabritinhos*, a pedido das Educadoras do grupo dos 3 anos.

Os alunos pintaram a imagem de um cão através da técnica de papel amachucado e, seguidamente, dirigiram-se para o ginásio, onde foi apresentada, aos alunos da Educação Pré-Escolar, uma peça de teatro que tinha como tema os dentes.

Foram realizadas as rotinas habituais e a aula do domínio da expressão motora foi desenvolvida na sala de aula, procedendo-se ao jogo das cadeiras.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A dramatização realizada no início da manhã e a participação dos alunos nesta, revela-se, na minha opinião, como uma mais-valia para o desenvolvimento destas crianças bem como para nós, estagiárias, porque nos permite interagir com os alunos, desempenhar um papel de liderança do grupo e nos ajuda a desenvolver uma posição mais à vontade quando somos responsáveis por uma atividade escolar. Fonseca (s.d., citado em Santos, s. d.) refere que “as actividades dramáticas trazem à criança o domínio de si própria, a segurança e o à-vontade da conduta, o sentido da camaradagem” (p. 584), isto é, ao participarem do teatro realizado por nós, as crianças desenvolveram a sua autoestima, a sua autoimagem enquanto pertencentes de um grupo e, desenvolveram também, o sentido de companheirismo com os colegas e connosco.

A atividade de pintar com papel amachucado é uma técnica de trabalhos manuais. Estas crianças demonstraram que gostam muito de realizar este tipo de trabalhos, sendo que nestas atividades são desenvolvidas várias destrezas. Aguera (2008), sobre os trabalhos manuais, redige que “é maravilhoso que as crianças pequenas gostem de criar. É a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento do pensamento, ao mesmo tempo que lhes incentiva a auto-estima e, obviamente, se aumentam destrezas e habilidades” (p. 103). Assim, esta atividade promoveu nestas crianças o desenvolvimento de destrezas motoras e o pensamento e, ao mesmo tempo, foi uma atividade divertida.

### **Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012**

A Educadora, após conversar com os alunos sobre o fim-de-semana, sentou-os em roda em cima de umas almofadas, para jogarem ao jogo das cadeiras. Foi pedido,

pela Educadora a uma das colegas de estágio, que lesse aos alunos o livro *Marley o cão traquinas* e que realizasse a sua dinamização.

Foi trabalhado o material matemático Blocos Lógicos e foi introduzida a simbologia e noção de cardinal de um conjunto. Os alunos realizaram uma proposta de trabalho, em que fizeram o grafismo das várias figuras geométricas presentes no material trabalhado.

No final da manhã foi introduzida uma nova espécie de mamíferos, a ovelha, através da leitura de *O livro dos mamíferos* e da elaboração de uma proposta de trabalho.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O trabalho com os Blocos Lógicos e a introdução do cardinal de um número é uma das aprendizagens necessárias para a aquisição do conceito de número. Ponte e Serrazina (2006), salientam que:

A contagem desempenha um papel essencial no processo de aquisição do conceito de número. Compreender que vários conjuntos de objectos têm todos o mesmo número e que se pode estabelecer uma correspondência biunívoca entre estes, constitui o aspecto cardinal do número (p.138)

Damas *et al.* (2010) sugerem ainda que “para chegarmos à noção de número há que explorar a correspondência entre elementos de conjuntos, verificando a noção de quantidade” e que “no universo dos Blocos Lógicos (...). Para a introdução da noção de número teremos que considerar a quantidade de elementos dos conjuntos – propriedade numérica” (p. 35). Com a utilização dos Blocos Lógicos e a simbologia de cardinal de um número, as crianças exploraram a noção de quantidade, desenvolvendo o conceito de número.

### **Terça-feira, 24 de janeiro de 2012**

Inicialmente, cantámos os parabéns a um dos alunos do grupo que fazia anos e, seguidamente, trabalhou-se, com 1.º Dom de Froebel, a orientação espacial; introduziu-se a última bola deste material, a roxa, contou-se por quantas bolas era composto este material e fez-se o Quim Visual.

Os alunos procederam à elaboração de uma composição livre com diversos materiais e, posteriormente, foi-lhes lida a história *À procura de Nemo*, com a qual foi introduzida uma nova classe dos animais: a classe dos peixes.

Os alunos, com a ajuda da Educadora e das estagiárias, fizeram harmónicas com duas serpentinas de cores diferentes.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Termos cantado, neste dia, os parabéns a uma das crianças do grupo dos 3 anos que fazia anos, parece-me uma prática que leva a criança a sentir-se acarinhada. Cordeiro (2010) refere que “as festas de anos nas escolas tornaram-se quase obrigatórias” (p. 394). As educadoras terem tido, neste dia, a atenção de dar os parabéns a esta criança faz, a meu entender, que esta se sinta um elemento importante dentro deste grupo.

A utilização do 1.º Dom de Froebel e as atividades realizadas com este material neste dia, desenvolveram nestas crianças várias competências. Caldeira (2009a) redige que este material pode ajudar a criança a desenvolver a “(i) aprendizagem das cores; (ii) estruturação espacial; (iii) lateralização; (...) (iv) jogos de memória” (p. 243). A educadora, ao realizar a introdução da bola roxa deste material e, posteriormente, ter realizado com os alunos várias atividades com esta cor, proporcionou aos alunos a aprendizagem e a distinção desta cor. Com a realização do Quim visual as crianças trabalharam a sua lateralização, a orientação espacial e a memória.

### **Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012**

Uma das colegas de estágio, nesta manhã, contou ao grupo dos 3 anos a história *Caracolinhas de Ouro*, através da organização de imagens. Quando os alunos se sentaram nas mesas, foi trabalhada, com o material Cuisenaire, a associação da cor de cada peça ao algarismo correspondente e foi introduzida uma nova peça, a peça amarela, que vale 5 unidades. Os alunos, com o material, fizeram a escada por ordem crescente e decrescente.

No final da manhã foi feita a estampagem dos pés dos alunos em papel com tinta roxa, por ser a correspondente à cor da última bola que os alunos aprenderam no material 1.º Dom de Froebel.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A leitura, realizada pela colega, através da organização de imagens, promoveu nestes alunos a literacia. De acordo com o Ministério da Educação (2009b):

Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, (...) a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens (p. 63).

Sobre o contacto com a literacia, de acordo com o Ministério da Educação (2009a), na Educação Pré-Escolar, “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 70).

Teberosky e Colomer (2003), referem que:

Para se obter uma leitura interativa, o professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano. Ao contrário, deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto (p. 127).

A colega ao mostrar e organizar as imagens com os alunos, à medida que ia contando a história, trabalhou uma forma de literacia, promovendo nestas crianças a vontade de aprender a ler e permitiu-lhes participarem na leitura.

### **Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012**

Relembrou-se, após uma conversa sobre o fim-de-semana, algumas construções do 3.º Dom de Froebel e, através de situações problemáticas, trabalharam-se operações de soma abstrata e subtração.

A Educadora leu aos alunos um livro e, seguidamente, dirigiram-se para o ginásio, onde foi visionado um concerto da banda *Os corvos*.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A música é um dos estímulos para o desenvolvimento da criança. Cordeiro (2010) sugere que “outro aspecto importante é frequentar ambientes onde se toca música” e que “habituar o ouvido a escutar música (...) sem isso a educação das crianças ficará incompleta” (p. 418). Hohmann e Weikart (2004) sublinham que “ver pessoas a criar música mesmo em frente aos seus olhos e mover ao compasso de sons ao vivo dão novas dimensões à compreensão que as crianças têm da música” (p.660). Visionarem o concerto dos Corvos permitiu a estas crianças habituarem os seus ouvidos a escutarem música e ao seu desenvolvimento global.

## **Terça-feira, 31 de janeiro de 2012**

Este dia foi preenchido por mais uma manhã de aulas lecionada por uma das colegas de estágio. A aula foi iniciada com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, em que foi dinamizada a história *Todos no sofá* com uma teatralização.

No Domínio da Matemática, foram utilizadas palhinhas e algarismos móveis para trabalhar operações de adição no concreto e associação entre quantidade e algarismo.

Na área de Conhecimento do Mundo foi explorado um animal, o porco. Foi entregue aos alunos uma proposta de trabalho, em que deveriam pintar a imagem de um porco do lado esquerdo da folha.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Ponte e Serrazina (2006) escrevem que “a manipulação de objectos é fundamental para a aquisição do conceito de número” (p. 138) e que:

Materiais manipuláveis como as palhinhas, (...) podem ser uma boa ajuda para a compreensão do valor de posição. Pode pedir-se a um aluno para representar um dado número utilizando o material ou para dizer qual o número que está representado pelo material (p.143)

Desta forma, a colega, ao utilizar as palhinhas e os números móveis para realizar operações de adição, está a desenvolver o conceito de número, uma base muito importante no ensino da matemática.

## **Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012**

A Educadora começou por contar a fábula *As três raposas* e, posteriormente, os meninos realizaram propostas de trabalhos de colagens e grafismos das peças do Cuisenaire até à peça que vale cinco unidades.

Foram cantadas algumas canções de roda e realizados alguns jogos de grande grupo.

Com base em imagens, foram mencionadas características das várias classes de animais e os “habitats” onde estes se inserem.

Os alunos tiveram aula do domínio da expressão motora e, seguidamente, realizaram, na sala de aula, jogos de encaixe.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Os jogos de encaixe realizados no fim desta manhã são outra das atividades muito desenvolvidas na educação pré-escolar. Zabalza (1998b) evidencia que “os jogos e brinquedos de construção (embutir, meter em, sobrepor, etc.), (...) desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desta função cognitiva” (p. 282). Cordeiro (2010) sugere que para exercitar a manipulação fina e a coordenação motora deve-se dar às crianças “brinquedos para montar (várias formas, cores vivas, vários tamanhos que encaixam uns dentro dos outros” (p. 338) e que os brinquedos para crianças de 3 anos devem incluir jogos de “construção (já mais elaborados e com peças mais pequenas)” (p. 340).

Este tipo de jogos realizados pelas crianças nesta manhã trabalham a motricidade fina e, tal como é referido por Condemarin e Chadwick (1987), deve-se:

Realizar exercícios que tenham por finalidade o desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos. Estes exercícios são destinados a desenvolver a precisão, coordenação, rapidez, distensão e controle dos gestos finos. Estas atividades também podem ser consideradas como técnicas não-gráficas preparatórias à escrita (p.55).

Os jogos de encaixes são, por conseguinte, jogos de carácter lúdico que desenvolvem a motricidade fina e esta deve ser grandemente trabalhada precocemente porque prepara as crianças para numa fase posterior estarem aptos ao processo de escrita caligráfica.



## **Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012**

Neste dia dei uma manhã de aulas ao grupo dos 3 anos, iniciando-a com o domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita. Para este domínio, construí o livro *Miffy vai ao jardim zoológico*, em grande formato, li o livro aos alunos, explorei a história e os vários animais que nela surgiam, explorei as partes de um livro – capa e contra capa, referi o título do livro, fiz interdisciplinaridade e pedi a participação dos alunos.

No Domínio da Matemática trabalhei os números ordinais com as peças do Cuisenaire, fiz alguns exercícios de lateralização e realizei a correspondência entre as cores das peças e os valores das mesmas, com algarismos móveis grandes.

Na área de Conhecimento do Mundo, explorei um animal, o coelho, mostrando imagens e levando os alunos a identificar a classe a que este animal pertence. Acabei esta área mostrando o coelho que levei, colocando-o no centro da roda em que os alunos estavam sentados

Para finalizar a manhã, fiz uma breve recapitulação da história que tinha contado e cantei com os alunos a música do coelhinho.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Para lecionar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizei um livro que construí, previamente, sendo este de grande formato. Spodek e Saracho (1998) definem este tipo de livros como livrões e sublinham que estes “são versões em tamanho grande de livros infantis que variam em tamanho e em formato” (p. 248). Os mesmos autores referem ainda que “quando um conto em especial não estiver disponível em livrão ou for caro demais, os professores podem fazer seus próprios livrões” (p. 249). Neste caso, escolhi construir um livrão para contar esta história porque o livro que encontrei desta história era muito pequeno para as crianças verem as imagens e, principalmente, porque o livro original encontrava-se danificado, o que o tornava pouco apelativo. Desta forma, criei um livro de grande formato o que, a meu ver, teve um grande impacto positivo em estimular o interesse destas crianças.

Relativamente a ter realizado a exploração das partes constituintes do livro e a ter referido o título deste, creio que, a exploração de ambos os elementos, pode e deve ser realizada com crianças de idade pré-escolar. A estes elementos dá-se o nome de elementos paratextuais. Lopes (2006) afirma que “é muito importante referir

expressamente o nome do livro (...). Deve de igual modo deixar-se claro para as crianças o que é a “capa”, a “contracapa” (...)” (p. 68). A exploração dos elementos paratextuais, na minha opinião, pode ser realizada com crianças de qualquer faixa etária, desde que não seja realizada uma análise exaustiva e desapropriada destes com crianças de idade pré-escolar, sendo que, nesta aula, ao explorar estes elementos os alunos se demonstraram muito participativos e, pareceu-me que estas crianças já tinham explorado anteriormente estes elementos com a educadora.

### **Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012**

Neste dia, os pais das crianças compareceram na escola para assistir à manhã dos seus filhos no Jardim–Escola e participarem nas atividades que a Educadora tinha preparado. A Educadora começou por contar um livro, em formato grande, que tinha como personagens coelhinhos e realizou interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática, pedindo aos alunos que identificassem alguns Algarismos Móveis em tamanho grande. Quando a Educadora acabou de ler a história, pediu aos alunos que fizessem, em pé, uma roda e cantaram a música do coelhinho.

Os alunos sentaram-se nas mesas e trabalharam com o 3.º Dom de Froebel, fazendo as construções que já conheciam com este material. Regressados do recreio, os alunos realizaram uma proposta de trabalho, em que tinham que fazer o grafismo das cenouras, seguidamente deveriam pintar três cenouras e, por fim, rasgaram papelinhos e colaram-nos.

Foram realizados jogos de grande grupo onde os pais também participaram.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A presença dos pais nesta manhã revela-se muito importante para todos os intervenientes. Para os pais, esta ligação com a comunidade escolar transmite-lhes uma maior confiança na escola, tal como é referido por Marques (2001), que escreve que estes “mostram possuir maior confiança na escola, acreditam mais no trabalho dos professores, valorizam mais a educação dos seus filhos e desenvolvem competências educativas e cívicas que lhes são úteis em muitos contextos diferentes” (p. 109). O facto de os pais estarem presentes neste dia e verem o trabalho desenvolvido pela educadora durante esta manhã, possibilita-lhes compreender quais

as competências que são desenvolvidas nos seus filhos ao longo do ano e, ao verem a educadora a lecionar, desenvolvem uma maior confiança nesta e em toda a comunidade escolar.

### **Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012**

Esta manhã foi preenchida pela aula de uma aluna estagiária que também se encontrava a trabalhar no grupo B. A colega começou com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contando a história *A galinha dos ovos de ouro*. Foi pedido aos alunos que recontassem a história, através da organização de imagens que a colega levava já preparadas, e esta escreveu o que os alunos iam verbalizando sobre as imagens que observavam. Por fim, a colega fez aos alunos perguntas de interpretação sobre a história explorada.

No Domínio da Matemática foi trabalhada a teoria de conjuntos com material não estruturado – ovos de papel de prata. Foi trabalhada a associação entre quantidade, numero e algarismo, bem como o cardinal de um conjunto.

Na área de Conhecimento do Mundo foi abordada a classe das aves, mais concretamente, a galinha e o galo.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Maher (1991, citado por Hohmann e Weikart, 2004) diz que “algumas vezes as crianças querem escrever e outras vezes querem ditar para alguém (as suas histórias)” (p.564). Hohmann e Weikart referem também que “ainda que tomar apontamentos do que a criança diz seja uma maneira de a ajudar a estabelecer a associação entre linguagem escrita e oral, é provavelmente mais sensato fazê-lo apenas a pedido da criança” (p.564). A estratégia que a colega utilizou para contar a história, pedindo aos alunos para a recontarem e ela escrevia o que os alunos diziam, apesar de na teoria me parecer atrativo, na prática não resultou porque se perdeu o ritmo da história o que, para crianças do pré-escolar, os desmotivou e levou-os a dispersar.

#### **4.<sup>a</sup> Secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa**

Nesta secção apresenta-se os relatos diários e as respetivas inferências sobre os dias de estágio realizados durante o seminário de contacto com a realidade educativa. Este seminário decorreu de 27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012, num Jardim–Escola na área metropolitana de Lisboa.

##### **1.4.1. Caracterização do local do Seminário de contacto com a realidade educativa**

Este Jardim–Escola situa-se numa zona residencial da cidade de Lisboa. Nas imediações existe uma escola do Ensino Público, uma igreja, uma esquadra da PSP, um jardim, vários cafés e, ainda, um centro comercial. Existem, para chegar a este Jardim–Escola, transportes da rede pública, tal como o Metropolitano de Lisboa ou autocarros da Carris.

Neste Jardim–Escola funcionam as valências de Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico num único edifício, no entanto os recreios exteriores das duas valências encontram-se separados por uma cerca.

Existem, neste local, salas de aula para os vários níveis de ensino, uma sala de professores, uma secretaria, várias casas de banho, uma sala para estagiários, um refeitório e um ginásio no andar superior do edifício.

##### **1.4.2. Caracterização da turma**

Conforme o projeto curricular de turma (P.C.T.), esta turma é constituída por vinte e nove alunos, sendo que dezassete alunos são do género masculino e doze alunos são do género feminino.

Estes alunos demonstram motivação e interesse, no entanto revelam-se um grupo agitado e com dificuldades de concentração.

### **1.4.3. Caracterização do espaço**

A sala de aula desta turma possui trinta mesas, organizadas em três filas e agrupadas duas a duas. Existem também duas secretárias, uma, onde se encontra o computador de trabalho da professora e outra, onde se encontram os materiais da professora. Existe um armário grande, onde são arrumados os dossiês dos alunos e os materiais necessários de trabalho, tais como folhas pautadas e quadriculadas.

Existem duas portas nesta sala, localizadas frente a frente, uma que dá para o interior do Jardim–Escola e outra que dá para o exterior, mais concretamente para o recreio.

No fundo da sala existe um quadro de ardósia e no extremo oposto existem cabides para os alunos pendurarem as mochilas e os seus pertences.

Existem materiais de apoio de língua portuguesa e matemática, elaborados em cartolinas coloridas, dispostos nas paredes da sala de aula.

### **1.4.4. Rotinas e horário**

Esta turma tem um horário extipulado e tem rotinas bem definidas, tal como todas as turmas deste Jardim–Escola. No início da manhã os alunos encontram-se no ginásio, posteriormente vão à casa de banho e, seguidamente, vão para a sala de aula.

A meio da manhã os alunos comem a merenda da manhã e vão para o recreio onde podem brincar livremente. Quando voltam do recreio, os alunos devem ir à casa de banho novamente e, por fim, sentar-se nos seus lugares na sala.

No final da manhã, alunos vão para o refeitório onde almoçam e vão para o recreio, brincar livremente.

Seguidamente apresenta-se o quadro 5 relativo ao horário do 2.º ano, onde realizei a Semana de Contacto com a Realidade Educativa.

Quadro 5 – Horário do 2.º ano

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa
10h – 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h – 11h30	Recreio				
11h30 – 12h	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)
12h – 12h50	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Estudo do Meio
13h – 14h30	Almoço/recreio				
14h30 – 15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h20 – 16h10	Educação Física	Clube de Ciências	Expressão Plástica 15h45 – 17h	Inglês 15h30 – 16h30	Estudo acompanhado
16h10 – 17h	Formação Cívica	Biblioteca: no âmbito de Língua Portuguesa		Área Projeto	Assembleia de Turma
17h	Saída				

#### 1.4.5. Relatos diários

##### Terça-feira, 28 de fevereiro de 2012

Este dia começou pela realização da prova de Língua Portuguesa, seguindo-se uma avaliação de situações problemáticas e, por fim, a resolução de uma proposta de trabalho com exercícios de lateralidade.

A Professora pediu a uma colega, que se encontrava a estagiar nesta turma, que fizesse a cada aluno a avaliação das tabuadas até à tabuada do seis, explicando-lhe os parâmetros que esta deveria ter em atenção. A colega procedeu à avaliação e depois conversou com a professora para que esta fizesse a classificação de cada aluno.

No período da tarde, os alunos tiveram ginástica e Clube de Ciências, onde foi abordado o tema das impressões digitais e, para consolidação, foi carimbada a impressão digital de cada aluno numa folha de papel.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Aos alunos, ao saberem previamente que iriam ser avaliados sobre a tabuada, estudaram-na e memorizaram-na. O conhecimento da tabuada por parte dos alunos, é extremamente necessário para o raciocínio matemático, tal como afirma Mialaret (1975), que evidencia que deve-se estudar as “tabuadas que todo o indivíduo deve conhecer, sob pena de ficar absolutamente paralisado perante a operação mais simples” (p. 70). Apesar de acreditar que as aprendizagens devem ser realizadas com base na compreensão, acredito também que a memorização tem um papel fundamental na aprendizagem de todo o Ser Humano. Como refere Sanches (2001), “repetir, repetir, repetir para memorizar porque sem memorização não se consegue relacionar, actividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens” (p. 54). Parece-me, portanto, que a memorização da tabuada é uma das estratégias fundamentais para a aprendizagem desta e para que os alunos consigam relacionar conteúdos matemáticos. Por conseguinte, a avaliação da tabuada realizada neste dia, creio que não tinha somente o objetivo de avaliar mas, essencialmente, o objetivo de fazer com que os alunos a estudassem devidamente e a memorizassem.

## **Quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012**

Nesta manhã encontrou-se a colega, que também estava a estagiar nesta turma, a dar uma aula de matemática com os Calculadores Multibásicos. O objetivo desta aula era explicar a prova dos nove na operação de soma. A colega contou uma história e os alunos realizaram as operações de soma necessárias para a história no material. À medida que iam realizando as operações, os alunos faziam a prova dos nove. Os alunos demonstraram-se participativos e a colega deu o primeiro exemplo da prova dos nove, para explicar como esta se realizava.

Foi entregue aos alunos uma ficha informativa e formativa sobre os pronomes pessoais, a qual foi lida e seguidamente preenchida.

Durante a tarde foi realizado um exercício ortográfico e revisões para a prova de matemática. Por fim, foi lecionada a aula de música e, seguidamente, os alunos ficaram a acabar trabalhos.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A aula lecionada pela colega sobre a prova dos nove na adição com os Calculadores Multibásicos revelou-se, na minha opinião, muito importante. A exploração desta prova com o material utilizado revela-se benéfica porque, tal como é referido por Caldeira (2009a), este material pedagogicamente permite o desenvolvimento de “operações aritméticas (e provas)” (p. 188).

Os alunos, ao aprenderem e saberem aplicar esta prova, conseguem posteriormente verificar se as adições que realizam se encontram corretas. Sobre a realização desta prova com os Calculadores Multibásicos, Caldeira (2009a) afirma que “o raciocínio” de adição “estará certo se a quantidade de peças que ficar na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> placas, for a mesma da placa do resultado” (p. 212), ou seja, os alunos verificam se a adição realizada está certa, através da visualização da quantidade de peças da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> placa e comparando-a com as peças que se encontram na placa do resultado.

## **Quinta-feira, 1 de março de 2012**

No início da manhã os alunos procederam à realização da prova de matemática e, à medida que a acabavam, respondiam a uma proposta de trabalho sobre as horas que cada relógio marcava.

Posteriormente, realizou-se uma proposta de trabalho sobre pronomes pessoais e assinalaram-se palavras pertencentes à classe dos verbos.

Realizou-se um exercício ortográfico sobre o segundo valor do /s/ e, seguidamente, eu e a minha colega de estágio fizemos com os alunos leitura individual de um texto.

Os alunos, após o intervalo de almoço, estudaram com base numa ficha formativa, conteúdos sobre as plantas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Sobre as competências de leitura, Sim-Sim *et al.* (1997) redigem que “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico” (p.28) e que “no final do 1.º ciclo as crianças devem ser capazes de: (...) ler com clareza em voz alta” (p.59). Esta competência foi desenvolvida, através da



leitura individual que eu e a minha colega realizamos com os alunos. Ao lerem o texto estas crianças praticaram a leitura fluente e clara.

## **5.ª Secção – 4.ºA**

Esta secção corresponde ao período de estágio realizado na turma do 4.ºA, que decorreu de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012 no Jardim–Escola onde realizei o meu Estágio Profissional.

### **1.5.1. Caracterização da turma**

A turma do 4.º ano A é constituída por 24 crianças, 12 do género feminino e 12 do género masculino.

Segunda a professora os alunos desta turma, em termos socioeconómicos, pertencem a famílias de extrato social médio e médio alto. Das 23 famílias, visto haver dois alunos que são irmãos gémeos, 19 pertencem a famílias que vivem com ambos os pais.

Todos os alunos desta turma deslocam-se para a escola em transporte próprio ou a pé e 5 deles residem fora do concelho de Lisboa (Cascais, Loures e Almada).

Segundo a professora titular da turma é um grupo interessado no ambiente que as rodeia e manifesta interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em termos comportamentais designa a turma como sendo conversadora, muito agitada e pouco respeitadora, referindo que no recreio são conflituosos e pouco amigos uns dos outros.

A maioria da turma apresenta dificuldades maiores na área da Matemática, sendo esta principalmente encontrada na resolução de operações e de situações problemáticas. Na área da Português apresentam alguma dificuldade na produção de textos e na correta utilização das regras ortográficas. A professora referiu ainda a existência de irregularidade e descuido na caligrafia de alguns alunos. É de referir que um dos elementos desta turma, tem apoio educativo fora da sala de aula, pois apresenta algumas dificuldades.

### **1.5.2. Caracterização do espaço**

Na sala do 4.ºA existe uma porta de entrada e janelas para o exterior. Quando se entra nesta sala, do lado esquerdo e em frente existem cabides onde os alunos podem deixar as suas mochilas e os seus pertences.

Nesta sala existem 25 carteiras e cadeiras organizadas em filas, sendo que duas das filas se encontram organizadas com as mesas duas a duas e a fila central tem as mesas juntas três a três. A mesa e a cadeira da professora encontram-se posicionadas de frente para as filas de mesas dos alunos.

Existe, nesta sala, um quadro interativo, virado de frente para os alunos, sendo que este se encontra ligado ao computador que está colocado na secretária da professora. Numa das paredes existem dois quadros de ardósia mas, como não são utilizados para escrever com giz, estão preenchidos com cartazes alusivos a conteúdos lecionados e, nessa mesma parede, existe um placar de cortiça onde estão expostos desenhos realizados pelos alunos. Na parede oposta também existem vários placares de cortiça onde estão expostos trabalhos dos alunos.

À volta desta sala existem várias estantes onde se encontram *dossiês*, capas dos alunos, jogos e, uma delas, com livros infantis destinados à leitura livre dos alunos. Na estante que se encontra ao lado da secretária da professora, existem *dossiês* e livros da mesma.

### **1.5.3. Rotinas e horário**

As rotinas dos alunos do 4.ºA são semelhantes às rotinas de todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico deste Jardim–Escola. No início da manhã nestes alunos participam no acolhimento e, a meio da manhã, vão à casa de banho, é-lhes dado uma refeição ligeira podendo esta incluir pão ou bolachas e, durante sensivelmente 30 minutos, estes brincam livremente no espaço destinado ao recreio destes.

Sensivelmente às 13 horas os alunos desta turma vão à casa de banho, dirigem-se para o refeitório onde almoçam e, seguidamente, brincam livremente. À tarde, por volta das 17 horas, os alunos lancham no refeitório.

Apesar destes alunos também terem rotinas definidas, estas são menos estruturadas do que as rotinas das crianças da Educação Pré-Escolar, devido à crescente autonomia e independência destes alunos.

Apresenta-se, seguidamente, o quadro 6 referente ao horário do 4.ºA.

Quadro 6 – Horário do 4.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h50 10h00-10h50	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h10 12h10-13h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
				Estudo do Meio 12h30	
13h00-14h30	Almoço/ recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Hora do Conto 14h30-15h00	Educação Musical
15h20-16h10	Estudo do Meio	Educação Física	Clube de Ciências	Expressão Artística	Formação Pessoal e Social
16h10-17h00	Estudo do Meio	Formação Pessoal e Social	Orquestra	Inglês	Biblioteca/ Informática 16h00-17h00
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

#### 1.5.4. Relatos diários

##### Segunda-feira, 5 de março de 2012

Inicialmente, procedeu-se à correção de erros ortográficos de um exercício de ortografia, realizado anteriormente, e à correção de um trabalho de casa de matemática sobre classificação de triângulos, quanto aos lados e quanto à abertura dos seus ângulos, de revisão para o teste. A professora foi explicando cada exercício e fazendo a sua resolução no quadro.

Os alunos estudaram um texto do manual de Língua Portuguesa e escreveram doze palavras que estivessem no texto e que estes achassem difíceis como preparação para o exercício ortográfico. A professora leu para os alunos o texto e estes realizaram o exercício ortográfico – ditado. A professora pediu a um aluno para ler o texto e a outro para fazer a pontuação do texto, sendo que, à medida que isto

decorria, os alunos, com o manual, iam sublinhando os erros ortográficos de acentuação e pontuação, que tinham cometido no exercício ortográfico.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O exercício ortográfico, mais comumente chamado de ditado, realizado durante esta manhã, é um exercício que tem, na minha opinião, muitas vantagens para os alunos. Condemarín e Chadwick (1987) redigem que o ditado “em relação à cópia, apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica do conteúdo: só tem sua representação auditivo-verbal” (p. 184) e Brown (1915, citado por Condemarín e Chadwick, 1987) redigiu que o ditado:

Dá prática aos alunos no manejo da oração; dirige sua atenção para as construções gramaticais; ajuda-os a aprender ortografia, a colocar a pontuação e as maiúsculas adequadamente, e a aumentar seu vocabulário; exercita-os no uso de palavras conhecidas e enriquece-lhes a mente com bons padrões de linguagem (p.184).

Por estes motivos, parece-me que a realização de exercícios ortográficos – ditados, nas suas várias vertentes, se revelam uma forma de promover aprendizagens de leitura e escrita nos alunos.

### **Terça-feira, 6 de março de 2012**

A professora começou por continuar a correção do trabalho de casa da área da matemática, que tinha iniciado no dia anterior e, depois, foram resolvidos exercícios de revisão para o teste.

Quando voltaram do intervalo, os alunos fizeram revisões de língua portuguesa sobre grupos frásicos, particularmente sobre o núcleo e os constituintes de cada grupo. Foram escritos os sumários das várias áreas curriculares nos dossiês.

### **Sexta-feira, 9 de março de 2012**

Durante o período da manhã até ao intervalo, realizado a meio da manhã, os alunos encontraram-se a responder ao teste de matemática.

Quando regressaram do intervalo, os alunos solucionaram uma proposta de trabalho de língua portuguesa sobre as relações entre fonia e grafia das palavras – palavras homófonas, homógrafas e homónimas.

Foi lido por dois alunos, em voz alta, um excerto de um livro de leitura comum. Todos os alunos possuem este livro e todos o vão ler, ao mesmo tempo, com os colegas.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O estudo das relações entre fonia e grafia das palavras é contemplado pelo Ministério da Educação (2009b), o qual refere que, no 3.º e 4.º ano do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de “identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas” (p.60). Os alunos, ao solucionarem uma proposta de trabalho sobre estes conteúdos, treinaram e realizaram a revisão desta relação, sendo que este conteúdo faz parte do conhecimento explícito da língua.

Alliende e Condemarín (1987) redigem que o “desenvolvimento de habilidades básicas de leitura oral e silenciosa (...) fazem com que a leitura chegue a automatizar-se de tal modo que se converta numa atividade satisfatória e reforçada, tanto no nível de recreação como no funcional” (p. 96), ou seja, a leitura deixa de ser uma obrigação de descodificação, passando a ser mecanizada o que permite ao aluno entender o sentido do que está a ler. Os alunos, ao lerem o livro de leitura comum em voz alta, fazem uma leitura recreativa mas, ao mesmo tempo, treinam o processo de leitura, para que esta se torne automática.

### **Segunda-feira, 12 de março de 2012**

Os alunos começaram por fazer a leitura em voz alta de um excerto do livro comum intitulado *As bruxas*. Posteriormente, foi realizada a correção do trabalho para casa e foram executadas revisões para o teste.

Ao regressar do intervalo a professora fez um ditado de números para os alunos e seguidamente corrigiu-o.

### **Terça-feira, 13 de março de 2012**

No primeiro tempo da manhã, os alunos realizaram o teste de língua portuguesa. Ao voltar do recreio, foi feita a organização dos pares para o concurso de dança em que alguns alunos desta turma iriam participar.

Os alunos escreveram no dossiê os sumários, e realizaram uma proposta de trabalho de situações problemáticas da matemática.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Relativamente à organização do concurso de dança, gostaria de referir que considero esta atividade bastante importante porque, além de ter trabalhado a expressão artística e motora dos alunos, trabalhou igualmente as competências sociais entre os elementos das duas turmas do 4.º ano. A participação neste concurso era livre, ou seja, só se inscreveram no concurso os alunos que quiseram participar e, nem todos os alunos quiseram fazer parte desta atividade. Os alunos que participaram pareceram-me muito entusiasmados e prepararam-se devidamente para o efeito. Creio que estes concursos preparam os alunos para atividades em comunidade, já que toda a comunidade escolar trabalha para o seu sucesso e estimula uma competitividade saudável entre alunos.

Ponte e Serrazina (2006) referem que “a resolução de problemas ocupa um lugar central no programa de Matemática do 1.º ciclo (...). Esta actividade facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à Matemática” (p. 53), ou seja, os alunos aos solucionarem situações problemáticas através de uma proposta de trabalho, estão a desenvolver estratégias de pensamento necessárias para o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

### **Sexta-feira, 16 de março de 2012**

O dia foi iniciado com a leitura em voz alta de um excerto do livro comum de turma. Neste dia dei a minha aula avaliada para as orientadoras do Estágio Profissional. Iniciei a aula com Estudo do Meio em que abordei o relevo, mais concretamente as montanhas. Utilizei um *Powerpoint* para apresentar o tema e, seguidamente, fiz a

consolidação, com uma maquete na qual alguns alunos deveriam ir colocar etiquetas nas partes constituintes da montanha.

Em língua portuguesa abordei os adjetivos e a sua variação em grau, entregando a cada aluno um texto sobre as serras, o qual era abundante em adjetivos. Li o texto, fiz a sua interpretação e pedi aos alunos que sublinhassem, em dois parágrafos específicos, os adjetivos que encontrassem. Por fim, apresentei um esquema em *Powerpoint* sobre o grau dos adjetivos.

Em matemática construí com os alunos, um gráfico de barras sobre as altitudes de algumas serras de Portugal e ensinei-os a calcular a moda e a mediana.

Esta manhã finalizou-se com uma reunião de avaliação com as professoras da Prática Pedagógica sobre as aulas assistidas de estágio profissional.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Na aula que lecionei neste dia, apresentei aos alunos uma maquete para consolidação do tema. Penso que foi pertinente a utilização e exploração deste material para que estes alunos visualizassem os tipos de relevo. O Ministério da Educação (2004) refere que “o conhecimento dos espaços familiares permitirá à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos. Assim, é importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários” (p. 119).

Spodek e Saracho (1998) afirmam que “os professores podem trazer mapas ou maquetes tridimensionais para a sala de aula, (...) podem ajudar as crianças a se familiarizarem com áreas geográficas que não podem visitar e explorar” (pp. 333- 334), ou seja, para abordar os conteúdos sobre relevo, como não podia levar os alunos a uma visita de estudo para estes visualizarem *in locu* os tipos de relevo, escolhi utilizar esta estratégia para que estes compreendessem e visualizassem os vários tipos de relevo abordados.

### **Terça-feira, 20 de março de 2012**

Os alunos começaram por escrever os sumários e a professora esclareceu conteúdos sobre o cálculo da moda, média e mediana, na análise de dados e sobre os gráficos de barras.

A meio da manhã, uma das alunas desta turma mostrou, no quadro interativo, uma apresentação de fotografias que tinha tirado numa viagem que fez recentemente aos Açores, e explicou várias características da ilha que visitou.

Os alunos, antes de irem almoçar, desenvolveram um exercício de expressão escrita, no qual lhes era dada uma imagem impressa numa folha pautada e estes deveriam escrever sobre o que observavam na imagem.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O esclarecimento sobre conceitos de estatística e gráficos de barras realizado pela professora é, na minha opinião, uma atividade necessária para os alunos, porque estes conceitos devem ser adquiridos por estes, já que qualquer pessoa deve saber recolher dados, organizá-los, representá-los e interpretá-los. Sobre este tema, Ponte e Serrazina (2006) sublinham que:

A organização e análise de dados constitui uma parte de um Capítulo da Matemática – a Estatística – que tem uma grande importância na sociedade actual. Todos os cidadãos precisam de compreender informação numérica relativa ao mundo (...) e grande parte desta informação é dada através de representações e indicadores estatísticos (p.208).

A estatística, fazendo portanto parte integrante do quotidiano de qualquer pessoa, deve ser abordada e explorada no Ensino Básico, tal como foi neste dia, sendo que os gráficos de barras foi a forma utilizada para organizar os dados mas os alunos já conheciam outras maneiras de organizar os dados.

### **Sexta-feira, 23 de março de 2012**

A professora começou a manhã a falar com os seus alunos sobre o comportamento destes perante os alunos mais novos, que tinha sido impróprio no dia anterior. Quando este assunto foi encerrado, os alunos procederam à elaboração dos sumários de



matemática e, seguidamente, resolveram situações problemáticas, as quais, no final, foram corrigidas no quadro.

Os alunos, antes do recreio, escreveram os sumários de língua portuguesa e, após este, enquanto alguns alunos foram comigo para fazer parte de uma investigação sobre desenvolvimento infantil, os outros solucionaram uma proposta de trabalho em que deveriam escrever as palavras, colocando as letras /c/, /s/, /x/ ou /z/ corretamente.

Foi feito um exercício ortográfico e, posteriormente, foram apresentados os trabalhos de grupo sobre rios ou vulcões.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A conversa que a professora teve, no início da manhã, com os seus alunos sobre o comportamento destes, na minha opinião foi necessária porque a indisciplina destes alunos é recorrente. Neste caso a professora falou sobre o mau comportamento de alguns elementos desta turma perante alunos mais novos do Jardim–Escola, no entanto, como me foi possível observar, alguns alunos desta turma são indisciplinados dentro e fora da sala de aula. Amado (2001) redige que “os actos humanos resultam de uma escolha do indivíduo em função da sua interpretação do mundo” e que “ao decidir como agir, o self tem que ter em conta o que pensam os outros sobre a acção comum” (p.34). O mesmo autor sublinha ainda que “a indisciplina é uma realidade construída na própria aula, resultante de um processo de interacção entre os participantes, professores e alunos, possuindo todos eles expectativas mútuas, percepções e pontos de vista muito próprios” (p. 35). Parece-me que, no caso destes alunos, a sua indisciplina deriva realmente do que eles próprios acham que os outros vão pensar deles, ou seja, para eles o que lhes interessa é que os colegas os vejam como opositores às regras, pensando que com isso se vão tornar mais populares e melhores. Assim, do meu ponto de vista, é necessário ter conversas abertas com os alunos, tal como a professora fez neste dia, para lhes explicar que as atitudes que estes têm não são aceitáveis.

A apresentação oral de trabalhos de grupo é uma estratégia para compreender quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos e quais as suas dificuldades perante um dado tema. Isto possibilita que os alunos desenvolvam competências de comunicação. Ponte e Serrazina (2006), sublinham que:

Nas apresentações, os alunos dão a conhecer ao professor e aos seus colegas um trabalho por si previamente preparado. (...) Estas formas de trabalho constituem tanto situações de avaliação como de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de argumentação. Podem ser usadas tanto de modo individual como em grupo (p. 233).

Creio, portanto, que a apresentação dos trabalhos de grupo realizada neste dia, foi uma forma bem pensada da professora perceber quais os conhecimentos que estes alunos tinham sobre estes dois temas e, ao mesmo tempo, destes aprenderem mais sobre os temas através da pesquisa individual e em grupo.

### **Terça-feira, 10 de abril de 2012**

A professora fez a organização dos lugares em que os alunos se sentam, já que este era o primeiro dia do 3º Período escolar. Neste dia, começaram a estagiar, no 4.º ano, duas novas estagiárias as quais se apresentaram aos alunos e a quem estes puderam colocar algumas questões.

A professora deu a palavra aos alunos, incentivando-os a contar as suas vivências durante as férias da Páscoa. Realizou-se a leitura de um texto do livro *Os ovos da Páscoa* e, posteriormente, procedeu-se à interpretação do mesmo. A professora, a partir deste texto, fez com os alunos uma revisão de funcionamento explícito da língua, analisando palavras quanto à sua classe e subclasse, sendo que no que se refere às palavras que pertenciam à classe dos verbos, foi pedido aos alunos que fizessem a conjugação desses verbos.

Ao regressar do recreio da manhã, os alunos resolveram situações problemáticas de matemática, as quais foram corrigidas no quadro interativo.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A interpretação oral de textos trabalha a expressão oral. Sim-Sim *et al.* (1997) refere que “a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua denomina-se expressão oral. Esta capacidade envolve o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo” (p.28) e que:

Compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um

vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintáctica. O aluno deve, por isso, ser preparado para se exprimir em Português padrão nas situações que o exigem: (...) para defender um ponto de vista, para participar construtivamente num debate (p.28).

Estes alunos tiveram de escutar atentamente o texto, já que este foi lido em voz alta, compreender o conteúdo do mesmo e, posteriormente, perceber a questão que lhes foi colocada pela professora, planear a sua resposta de acordo com o texto e articular o seu discurso. A maioria dos alunos, na interpretação do texto, não demonstrou grandes dificuldades, respondendo às questões de interpretação corretamente.

A análise de palavras quanto à sua classe e subclasse faz parte do conhecimento explícito da língua. O Ministério da Educação (2009b) redige que, no 3.º e 4.º ano do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de “classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes, distinguir uma classe de outra)” e de “identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe” (p. 56). A análise de palavras do texto, realizada pelos alunos nesta manhã, permite aferir se os alunos já são capazes de classificar palavras quanto à classe e subclasse a que pertencem e se estes conseguem justificar a inclusão ou exclusão dessas mesmas palavras numa classe.

### **Sexta-feira, 13 de abril de 2012**

Esta manhã foi preenchida pela visualização de aulas programadas, dadas por colegas de estágio. Inicialmente fui assistir a uma aula no 4.ºA, onde a colega começou por abordar a poluição do ar, seguidamente passou para Língua Portuguesa, onde falou sobre a paronímia de palavras e, por fim, na matemática lecionou os critérios de divisibilidade.

Uma das minhas colegas de estágio deu, na turma onde estávamos a estagiar, a sua aula programada. Iniciou a aula com a matemática, falando de áreas equivalentes, posteriormente, em estudo do meio, abordou a poluição do ar e encerrou a sua aula de língua portuguesa, com os adjetivos numerais ordinais.

No final da manhã realizou-se a reunião de avaliação das aulas programadas com as professoras da Prática Pedagógica.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Considero muito importante para o meu desenvolvimento profissional ter assistido, neste dia e em outros decorrentes do Estágio Profissional, a aulas lecionadas pelas colegas. Spodek e Saracho (1998) redigem que:

Os professores podem observar o trabalho de colegas com mais objetividade do que o seu próprio comportamento, pois, quando estão envolvidos em suas atividades, eles podem deixar de observar muitos eventos e comportamentos de sala de aula, enquanto um observador neutro pode vê-los com mais clareza (p. 387).

Os mesmos autores referem ainda que “os observadores podem aprender novas rotinas pedagógicas, ampliando suas habilidades acumuladas” (p. 387), isto é, o facto de ter oportunidade de observar as aulas lecionadas por colegas estagiárias, permitiu-me tornar-me um elemento neutro o que me possibilitou a visualização de certas atitudes e comportamentos por parte dos alunos que, caso contrário, nunca iria observar durante as aulas que eu própria lecionei. Além disso, a observação das estratégias utilizadas pelas colegas durante as suas aulas possibilitou-me entrar em contacto com estratégias novas e integra-las, se assim o quiser, na minha carreira futura como professora.

## **Segunda-feira, 16 de abril de 2012**

No início da manhã, os alunos, depois de contarem o seu fim-de-semana, leram em voz alta o livro coletivo *Clementina*.

Uma estagiária veio ao 4.ºA dar a sua Prova Prática, iniciando-a com a área de Língua Portuguesa, onde abordou o conteúdo da notícia. Na área de Estudo do Meio, a colega abordou a história e a evolução do cinema. Utilizando o 5.º Dom de Froebel, em matemática foram abordadas as probabilidades.

Os alunos, após regressarem do recreio da manhã, escreveram os sumários de língua portuguesa e, posteriormente, resolveram exercícios para treinar para a prova de aferição de língua portuguesa.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A leitura e exploração das características de uma notícia, realizada na Prova Prática da colega, é um dos conteúdos programáticos que é visado pelo Ministério da Educação (2009b), o qual refere que no 1.º ciclo devem-se incluir “textos do quotidiano, aos quais recorremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual” (p. 63), porque neste nível de ensino deve-se promover a diversidade textual. No mesmo documento pode-se ainda ler que:

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo (p. 62).

Por conseguinte, a abordagem, neste dia, de uma notícia promoveu o contacto com a diversidade textual, num registo não literário para a organização do conhecimento, com função informativa.

## **Terça-feira, 17 de abril de 2012**

Uma colega de estágio, nesta manhã, lecionou a sua manhã de aulas. Começou com a área de matemática onde abordou a frequência absoluta na análise de dados. A História de Portugal lecionou conteúdos sobre o Rei D. João V e, em Língua Portuguesa, falou sobre os verbos compostos. Para finalizar, fez o jogo *Quem quer ser milionário*, com perguntas sobre as várias áreas abordadas durante a sua aula.

No final da manhã, a professora titular de turma, falou com o grupo de estágio sobre a aula lecionada neste dia.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A exploração realizada pela colega sobre o reinado de D. João V, parece-me ter esclarecido os alunos sobre os factos mais significativos deste reinado. Segundo o Ministério da Educação (2004), no 4.º ano devem ser abordados conteúdos sobre História de Portugal, ou seja, sobre o passado nacional. Neste documento está redigido que os alunos devem “conhecer personagens e factos da história nacional

com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...)” (p. 113).

Sobre este conteúdo a colega apresentou também o tipo de roupas que se utilizava na época referida e os hábitos de vida que se praticavam, sendo que, de acordo com o Ministério da Educação (2004), os alunos deste nível de ensino devem “recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos” (p. 113).

Em geral considero que a aula da colega foi apropriada a esta faixa etária e que foram apresentadas as características mais importantes deste reinado.

### **Sexta-feira, 20 de abril de 2012**

Foi lecionada, nesta manhã, a manhã de aulas de uma das minhas colegas de estágio. Em Língua Portuguesa a colega entregou um texto, pediu a alguns alunos que o lessem e colocou-lhes perguntas de interpretação. Este texto encontrava-se em discurso direto e a colega abordou este tema.

Em História de Portugal, a colega falou sobre o reinado de D. José I, sobre as reformas realizadas pelo Marquês de Pombal e sobre o terramoto de 1755.

Em Matemática, a colega abordou os gráficos de linhas e cada aluno realizou um gráfico em papel milimétrico, com os dados que lhes foram fornecidos.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A colega ao lecionar o conteúdo sobre o discurso direto, proporcionou aos alunos uma das aprendizagens visadas para o 1.º ciclo do Ensino Básico. De acordo com as Metas Curriculares de Português, Buesco, Morais, Rocha e Magalhães (2012), os alunos do 1.º ciclo, no 3.º ano devem ser capazes de “identificar marcas do discurso direto no modo escrito” (p. 26) e no 4.º ano devem ser capazes de “distinguir discurso direto de discurso indireto” (p. 34). Desta forma, ao ter trabalhado o discurso direto, a colega permitiu aos alunos terem contacto com esta forma de discurso, trabalhando as marcas que caracterizam o discurso direto.

## **Segunda-feira, 23 de abril de 2012**

Foram lecionadas, neste dia, aulas programadas de Estágio Profissional. Primeiramente, assisti a uma colega a dar aula no 4.ºB, a qual foi iniciada com a área de Estudo do Meio, ao abordar a poluição luminosa. Em Língua Portuguesa foram lecionados conteúdos sobre o sujeito nulo subentendido e em Matemática foram explicadas as frações equivalentes.

A Professora do 4.ºA deu-me e às colegas de estágio o seu parecer sobre a aula lecionada no dia 20 de abril de 2012.

Para finalizar, foi realizada uma reunião de Estágio Profissional para refletir sobre as aulas programadas lecionadas nesta manhã de estágio.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Na aula da área de Matemática dada pela colega neste dia o conteúdo abordado foi as frações equivalentes. Segundo as Metas Curriculares de Matemática, Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2012) referem que os alunos no 3.º ano do Ensino Básico devem “reconhecer que frações com diferentes numeradores e denominadores podem representar o mesmo ponto da reta numérica, associar a cada um desses pontos representados por frações um «número racional» e utilizar corretamente neste contexto a expressão «frações equivalentes»” (p. 17), sendo que, no 4.º ano do Ensino Básico a aplicação e reconhecimento desta expressão também deve ser trabalhada, por isso, na aula lecionada nesta manhã, a colega pediu aos alunos para representarem frações equivalentes às que ela referia.

## **Terça-feira, 24 de abril de 2012**

Neste dia, lecionei a minha manhã de aulas, iniciando com História de Portugal ao abordar o reinado de D. Maria I. Para desenvolver este tema, coloquei, previamente, um envelope na mesa de cada aluno, o qual continha uma frase ou uma imagem. A partir da imagem ou da frase foi-se construindo, cronologicamente, os principais factos deste reinado.

Em Língua Portuguesa abordei, com base num texto, o discurso indireto. O texto entregue tinha excertos em discurso indireto e outros, em discurso direto, sendo que pedi que os alunos sublinhassem este último e que posteriormente os passassem para discurso indireto.

Em Matemática, os conteúdos abordados foram as medidas de tempo e a adição de números complexos.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Para abordar o conteúdo da área de Língua Portuguesa optei por entregar aos alunos um texto que apresentava as duas formas de discurso – direto e indireto, pedindo-lhes posteriormente que passassem as falas que se encontravam em discurso direto para discurso indireto. Conforme é referido por Buesco *et al.* (2012) nas Metas Curriculares de Português, os alunos do 6.º ano devem ser capazes de “transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito” (p. 48). Como o nível de ensino destes alunos é mais avançado que no ensino público, esta estratégia é possível de ser realizada com eles. Apesar de inicialmente os alunos terem demonstrado algumas dificuldades, depois de eu ter explicado as várias regras para realizar esta transformação, a maioria dos alunos foi capaz de transformar corretamente o texto.

### **Sexta-feira, 27 de abril de 2012**

Sendo este o último dia no 4.ºA, a professora propôs-me e às minhas colegas de estágio que finalizássemos as atividades que não tivemos tempo para finalizar nas nossas manhãs de aulas.

A professora entregou a cada aluno uma ficha informativa sobre o discurso direto, a qual foi lida.

Falámos com os alunos sobre a nossa prestação nesta turma e estes deram o seu *feedback* sobre como tinha corrido a inter-relação estagiárias-alunos.



## **Inferências/fundamentação teórica**

Ouvir neste dia o feedback destes alunos sobre a minha prestação como estagiária nesta turma, foi bastante importante, porque permitiu-me refletir sobre a minha postura neste período de estágio. Ao longo do estágio nesta turma, fiquei bastante desmotivada devido ao comportamento que alguns destes alunos tinham para comigo, no entanto, ouvir o que os alunos acharam da minha prestação serviu como uma nova motivação para continuar a esforçar-me e, serviu também, para refletir sobre a minha atitude para com eles. Permitiu-me igualmente perceber que talvez tenha sido diretiva demais com eles e que possivelmente tenha tentado ser excessivamente disciplinadora, o que, para alunos desta faixa etária nem sempre é bem visto e, talvez por isso, estes tenham também mantido uma atitude diferente comigo.

Sanches (2001), sublinha que se deve “investir na relação professor/aluno/professor procurando saber o que é que os nossos alunos pensam e esperam de nós” (p. 61). No meu caso, ao receber o feedback dos alunos, cheguei à conclusão que deveria ter investido mais numa relação de proximidade com estes em vez de ter mantido uma atitude que os distanciou de mim.

## **6.ª Secção – 3.ºA**

A presente secção corresponde ao período de estágio realizado de 30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012 com a turma do 3.ºA, da qual é titular de turma a professora J. M..

### **1.6.1. Caracterização da turma**

A turma do 3.º ano A é composta por 26 alunos, 10 do género masculino e 16 do género feminino.

Estes alunos pertencem, na sua maioria, a famílias de classe socioeconómica média e média alta.

No grupo há uma aluna que tem aulas de apoio fora da sala de aula por apresentar algumas dificuldades e duas crianças com dislexia que têm um acompanhamento específico.

### **1.6.2. Caracterização do espaço**

A sala do 3.ºA situa-se no piso superior deste Jardim–Escola e, ao lado desta, existe uma casa de banho para os alunos. Na sala existem 26 mesas e cadeiras para os alunos e uma secretária e uma cadeira para a professora titular de turma. As mesas dos alunos encontram-se organizadas de forma a ser possível realizar trabalhos de grupo, por isso, estão unidades quatro a quatro, formando a maioria um L ou um U.

Na sala existem janelas que permitem a entrada de luz natural e também existe iluminação artificial. Na sala há um quadro interativo ligado a um computador que se encontra na mesa da professora. Numa das paredes existem cabides destinados a colocar os pertences dos alunos e, à volta da sala, existem colocados nas paredes placares com cartazes alusivos a conteúdos lecionados. Ao fundo da sala encontram-se duas estantes, uma do lado direito, com os dossiês dos alunos e outra, do lado esquerdo, onde estão caixas que contém o material de expressão plástica dos alunos. À entrada da sala existem também uma estante de livros que compõe a biblioteca de turma.

### **1.6.3. Rotinas e horário**

As rotinas do 3.ºA são semelhantes às do 4.ºA e estas são igualmente flexíveis comparativamente às rotinas das faixas etárias mais novas.

Seguidamente apresenta-se o quadro 7 referente ao horário do 3.ºA.

Quadro 7 – Horário do 3.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h50 10h00-10h50	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h10 12h10-13h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
		Clube de Ciências 12h10			
13h00-14h30	Almoço/ recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Hora do Conto 14h30-15h00	Educação Musical
15h20-16h10	Estudo do Meio	Educação Física	Clube de Ciências	Expressão Artística	Formação Pessoal e Social
16h10-17h00	Biblioteca/ Informática 16h10-15h00	Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social	Inglês	Educação Musical
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

#### 1.6.4. Relatos diários

##### Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Por ser um dia de *roullement*, as duas turmas do 3.º ano encontravam-se juntas com uma das professoras titulares de turma, responsáveis por estes grupos.

Os alunos começaram por acabar trabalhos em atraso e, depois, a professora colocou um jogo de História de Portugal no quadro interativo. A cada pergunta correspondiam quatro opções e dois jogadores, um do 3.ºA e outro do 3.ºB. O jogador que acertasse na resposta, ganhava um ponto para a sua turma e, a cada pergunta, trocava-se de jogadores.

Foi pedido aos grupos de estágio do 3.º ano que fossem ajudar os grupos de estágio do grupo dos 5 anos a realizar uma prenda para o dia da mãe e, quando regressámos, os alunos do 3.º ano estavam a visionar um dos filmes da coleção *A carrinha mágica*.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização do quadro interativo para a realização de um jogo sobre História de Portugal, é uma estratégia divertida para os alunos e mais descontraída, já que este foi um dia diferente em que as duas turmas do 3.º ano se encontravam juntas. Sobre a utilização das tecnologias de informação na escola, Botelho (2009) afirma que:

Efectivamente, não se trata de ensinar as crianças a usar as TIC mas antes, de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional. Neste sentido, uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido”(p. 124).

A utilização do quadro interativo é uma tecnologia de informação, o qual foi utilizado pelos alunos com a orientação da professora, para promover o desenvolvimento dos conteúdos de História de Portugal, de uma forma lúdica, enriquecendo as aprendizagens destes alunos.

Sobre os alunos terem visionado um filme da coleção a *Carrinha Mágica*, gostaria de sublinhar que este filme faz parte de uma coleção educativa, a qual explora vários conteúdos de Estudo do Meio e que se dirige para público pertencente à faixa etária dos alunos destas turmas. Sobre os programas educativos na televisão, Papalia *et al.* (2001) mostram que estes “podem ajudar a preparar as crianças para a literacia” e que, num estudo realizado sobre o visionamento por crianças de um programa educativo televisivo, concluiu-se que quanto mais tempo estas o visionavam “mais as suas competências de vocabulário melhoravam” (p. 326). O filme que os alunos viram neste dia tinha como temática a formação de nuvens e as condições climatéricas, por isso, na minha opinião, os alunos aumentaram o seu conhecimento sobre este tema de Estudo do Meio e aumentaram o seu vocabulário científico sobre este conteúdo.

## **Sexta-feira, 4 de maio de 2012**

No início da manhã, a professora, utilizando o 5.º Dom de Froebel e um círculo de cartolina onde se encontravam números fracionários, fez revisões sobre frações equivalentes.

Uma das orientadoras de Estágio Profissional pediu-me que, utilizando o material Cuisenaire, desenvolvesse um conteúdo matemático apropriado a esta turma. Optei

por fazer leitura de números com este material, sendo que cruzei e uni peças pela extremidade, ou seja, realizei multiplicações e adições para a formação de um número.

Para finalizar, foi realizada a reunião de prática pedagógica para reflexão sobre o desempenho das alunas nas aulas surpresa que lecionaram neste dia.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Neste dia ao lecionar uma aula com o material Cuisenaire senti-me muito nervosa por ser uma aula surpresa, no entanto creio que não demonstrei o meu nervosismo aos alunos e que consegui desenvolver a aprendizagem dos alunos sobre a leitura de números com este material. Caldeira (2009a), sobre a leitura de números com este material refere que:

A criança depois de experimentar e perceber a repetição da peça laranja várias vezes, para representar um número, facilmente percebe que através do cálculo consegue reproduzir um determinado produto, desenvolvendo simultaneamente o conceito da multiplicação, trabalhando diferentes factores e fazendo leitura de números (pp. 159-160).

Como anteriormente os alunos já tinham aprendido que se cruzassem as peças obtinham um determinado produto e que se as unissem obtinham uma adição, relembrei o conceito de multiplicação e promovi a leitura de números.

### **Segunda-feira, 7 de maio de 2012**

Uma das colegas de estágio lecionou neste dia a sua aula assistida, começando com a área de Estudo do Meio, na qual abordou os tipos de relevo. Seguidamente, lecionou na área de Matemática situações problemáticas não rotineiras e, em Língua Portuguesa, abordou as características do texto poético.

Posteriormente, os alunos realizaram com a professora a correção dos trabalhos de casa e leram um excerto do livro *O planeta branco*.

No final da manhã foi realizada a reunião de avaliação das aulas assistidas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A exploração e análise de um texto poético, realizada pela colega com os alunos nesta manhã, vai de encontro ao que se pretende desenvolver nos alunos quando se aborda o texto poético. Sim-Sim (2007) refere que “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (p. 14) e que “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (p. 15).

Conforme é referido nas Metas Curriculares de Português, Buesco *et al.* (2012), os alunos do 4.º ano de escolaridade, com base no desenvolvimento da educação literária, devem “reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades” (p. 32). Sendo que neste Jardim–Escola os conteúdos estudados correspondem aos conteúdos abordados no ano seguinte no ensino público, este conteúdo é apropriado a estes alunos do 3.º ano.

Para Sim-Sim (2007), “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (...), pelo poder da linguagem (...) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 57).

A análise realizada pela colega de um texto poético, permitiu aos alunos estarem em contacto com este tipo de texto, aprenderem as estratégias de compreensão deste, reconhecerem as características do texto poético e, com isto, permitiu-lhes desenvolverem o gosto pela sonoridade da Língua Portuguesa; compreenderem o sentido literal e figurativo da linguagem e terem contacto com a linguagem simbólica.

## **Terça-feira, 8 de maio de 2012**

Inicialmente, os alunos realizaram a prova de avaliação de Língua Portuguesa e, à medida que iam acabando a prova, resolveram desafios de divisão.

A professora lecionou uma aula com o material Pentaminós, com o qual abordou o conteúdo de perímetros equivalentes e perímetros iguais.

No Clube de Ciências, os alunos juntaram-se com os seus grupos de trabalho para pesquisarem em livros experiências que, posteriormente, iriam apresentar aos restantes grupos.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Nesta manhã foi-me possível observar as atividades decorridas durante o Clube de Ciências. Na minha opinião, a existência de um tempo letivo para este clube, que promove a exploração das ciências através da experimentação, é extremamente importante. Martins *et al.* (2009), sobre a educação em ciências nos primeiros anos, sublinham que “as actividades das crianças estão, desde muito cedo, recheadas de ciência: quando a criança (...) desce o escorrega, quando brinca (...) com brinquedos que flutuam na água” (p. 11) e que “as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito” (p. 12). O Clube de Ciências promove, portanto, a aprendizagem das ciências através da manipulação de objetos, que é a forma como as crianças aprendem ciências nos primeiros anos de vida. Estes alunos, neste dia, fizeram pesquisa em conjunto para, posteriormente apresentarem aos colegas uma atividade experimental e retirarem as suas conclusões, ou seja, para explorarem cientificamente através da manipulação de objetos.

O trabalho em grupo realizado durante o Clube de Ciências também é uma estratégia que é benéfica tanto para o professor como para os alunos, porque para o professor as apresentações das experiências não vão ocupar tanto tempo letivo como ocuparia a apresentação de trabalhos individuais e, os alunos beneficiam porque, tal como é referido por Sanches (2001), o trabalho em grupo pode “desenvolver o sentido de solidariedade” e “a linguagem mais próxima e a afectividade que se desenvolve entre eles permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental” (p. 71), ou seja, ao trabalhar em grupo, tal como aconteceu neste dia, os alunos aprendem melhor porque têm uma maior empatia entre eles e porque têm uma linguagem semelhante, tornando-se a mensagem mais simplificada.

## **Sexta-feira, 11 de maio de 2012**

Uma das colegas que se encontrava a estagiar nesta turma deu, neste dia, a sua manhã de aulas. Na área de Língua Portuguesa abordou um tipo de texto, a banda desenhada.

Em História de Portugal, a colega falou sobre o Rei D. Afonso IV e o seu reinado, sendo que, para o fazer, teve como material de apoio uma banda desenhada.

Na área de Matemática foram abordadas as medidas de área, a unidade principal de medidas de área, os seus múltiplos e submúltiplos. A colega ensinou também a fórmula matemática para calcular a área de uma figura geométrica retangular e para calcular a área de uma figura geométrica quadrangular.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Existem diferentes tipos de texto que devem ser explorados no 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste dia a colega trabalhou com estes alunos a banda desenhada, sendo que, de acordo com as Metas Curriculares de Português, Buesco *et al.* (2012) os alunos do 3.º ano devem “ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada” (p. 21). Os alunos, além de terem lido este tipo de texto, ainda aprenderam sobre as características da banda desenhada, sendo que aprenderam quais são os vários tipos de balões – de fala, de pensamento, de fala colectiva, entre outros; exploraram o que é uma prancha, uma tira e uma vinheta.

Gostei bastante da estratégia que a colega adotou para explorar o conteúdo de História de Portugal, em que para abordar o reinado de D. Afonso IV utilizou uma banda desenhada. A colega designou personagens para cada aluno e estes fizeram a leitura da banda desenhada, o que me pareceu que os alunos adoraram.

## **Segunda-feira, 14 de maio de 2012**

A manhã iniciou-se com um diálogo dos alunos sobre o fim de semana e, seguidamente, foi realizada a leitura e interpretação de um texto lacunar intitulado *De regresso*. O texto lacunar foi preenchido com base na solução de situações



problemáticas, que a professora entregou em papéis à parte. Os alunos deveriam colar as situações problemáticas no espaço reservado para essa atividade, que se encontrava no texto lacunar. A supervisora do Jardim–Escola assistiu à aula lecionada pela professora titular de turma e visionou alguns dossiês dos alunos.

A meio da manhã os alunos assistiram, no ginásio, a uma apresentação da marca Uriage sobre os cuidados a ter na exposição ao sol e, quando regressaram, continuaram o preenchimento do texto lacunar.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A professora, neste dia, ao utilizar a resolução de situações problemáticas para completar o texto lacunar, usou esta estratégia para criar interdisciplinaridade. Tal como refere Sanches (2001), “relacionar o conteúdo com outras matérias/disciplinas para fazer interagir as aprendizagens. (...) É a interdisciplinaridade, (...) que proporcionam oportunidades de interação e de partilha de saberes” (p. 51). Os professores devem criar situações de interdisciplinaridade, como é sugerido pelo mesmo autor, o qual redige que “não podemos ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha” (p. 51), ou seja, os vários saberes interrelacionam-se e o professor deve promover essa interligação, utilizando estratégias para esse efeito. Para mim a estratégia utilizada pela professora foi criativa e diferente, porque não realizou a interdisciplinaridade somente oralmente, como é habitual se verificar, mas colocou-a em prática através da resolução de exercícios.

### **Terça-feira, 15 de maio de 2012**

Neste dia uma das minhas colegas de estágio lecionou uma aula de Língua Portuguesa, uma aula de Estudo do Meio e uma aula da área da Matemática.

Iniciou a área de Língua Portuguesa com uma revisão dos verbos regulares, passando depois para a introdução dos verbos irregulares. Os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre este conteúdo, tendo esta sido corrigida oralmente.

Na área curricular de Estudo do Meio foi abordada a evolução dos meios de comunicação com o visionamento de um filme sobre o tema e com a realização de um telefone construído com dois copos e um cordel.

Na área de Matemática a colega fez revisões sobre áreas equivalentes e áreas iguais, consolidando os conteúdos com uma proposta de trabalho.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Neste dia, pareceu-me pertinente a colega, na área de Língua Portuguesa, fazer a integração dos verbos regulares, que os alunos já tinham estudado anteriormente, e só depois partir para o conteúdo dos verbos irregulares. Nas Metas Curriculares de Português, escritas por Buesco *et al.* (2012), pode ler-se que os alunos do 3.º ano do Ensino Básico devem “conjuguar os verbos regulares e verbos irregulares mais frequentes” (p. 26). Os verbos compõem uma classe de palavras e esta subdivide-se em verbos regulares e irregulares, sendo que estas duas subdivisões estão relacionadas entre si.

Lopes (2011) define verbos regulares como aqueles que “mantêm, geralmente, o radical em toda a sua flexão” e que os “verbos irregulares são os que não mantêm o radical em toda a sua flexão” (p. 84). A conjugação de verbos regulares é mais fácil porque o radical é, geralmente, sempre o mesmo, por conseguinte, inicialmente os alunos estudam estes verbos e só posteriormente são abordados os verbos irregulares.

A revisão dos verbos regulares permitiu aos alunos relembrarem a flexão destes verbos para depois partirem para os verbos irregulares e, permitiu à colega perceber se os alunos tinham as bases necessárias para a introdução deste novo tema.

### **Sexta-feira, 18 de maio de 2012**

Os alunos do 3.º ano encontravam-se numa visita de estudo, motivo pelo qual fiquei a realizar estágio no 4.ºA, onde já me tinha encontrado a estagiar anteriormente. Nesta turma estava uma estagiária a dar aula, a qual começou por introduzir a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição.

Em Língua Portuguesa, trabalhou o texto poético e abordou o esquema rimático, baseando-se num texto de José Jorge Letria. A colega finalizou a sua aula com conteúdos de História de Portugal.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Apesar de não ter participado com os alunos na visita de estudo parece-me importante salientar a importância deste tipo de atividade. Almeida (1998) evidencia que “as visitas de estudo têm sido consideradas actividades relevantes, senão fundamentais, no processo de ensino aprendizagem” e que “esta actividade é referida como promotora do desenvolvimento integral do aluno” (p. 19). O mesmo autor sugere ainda que a importância das visitas de estudo deriva também de razões sociológicas, porque estas possibilitam a crianças mais desfavorecidas experiências que crianças “favorecidas” têm ao seu dispor, ou seja, que sem as visitas de estudo esta população de nível socioeconómico baixo nunca iria ter a possibilidade de contactar (p. 19).

Dierking e Falk (1994, citados por Almeida, 1998) referem que “um tipo de aprendizagem que ocorre, por exemplo, em museus e jardins zoológicos, é afectiva e que esta mudança afectiva tem influência do ponto de vista cognitivo” (p. 60). Parece-me, portanto, que para os alunos, a realização da visita de estudo neste dia trouxe muitas vantagens, tais como o desenvolvimento afetivo, vantagens ao nível da aprendizagem de conteúdos, vantagens ao nível do conhecimento do mundo, entre outras.

## **Segunda-feira, 21 de maio de 2012**

Iniciei a minha manhã de aulas com Estudo do Meio, em que abordei a evolução dos meios de transporte através de imagens e de um filme. Para consolidar o tema, formei grupos e coloquei perguntas, sendo que cada grupo tinha folhas onde deveria colocar as respostas corretas às perguntas.

Em Língua Portuguesa comecei por mostrar exemplos de textos argumentativos, passando seguidamente a explicar as características deste tipo de texto. Construí com os alunos um texto argumentativo, para o qual forneci os dados necessários.

Na área de Matemática, utilizei o 5.º Dom de Froebel, com o qual fiz a introdução do conteúdo subtração de frações e coloquei situações problemáticas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Utilizei, para consolidação das características do texto argumentativo, a estratégia de construir um texto deste tipo, com os alunos. Sim-Sim *et al.* (1997) referem que:

Na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir (p.30).

Desta forma, além de realizar a consolidação do conteúdo, utilizei uma estratégia que possibilitou a estes alunos treinarem as técnicas e estratégias de expressão escrita.

O material 5.º Dom de Froebel que utilizei para introduzir a subtração de frações permite aos alunos visualizarem esta operação com números fracionários, tornando-se por isso mais fácil o seu entendimento, já que não trabalham somente no abstrato. Caldeira (2009a) redige que “este material permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais” (p. 302) e que “o conhecimento do tamanho relativo das fracções, sustenta o sentido do número” (p.303). Normas (1991, citado por Caldeira, 2009a) evidencia que este tipo de material deve ser usado para “adicionar e subtrair fracções” (p.303), sendo que, a subtração de frações foi o conteúdo que lecionei com este material durante esta manhã.

## **Sexta-feira, 25 de maio de 2012**

Uma aluna que se encontrava a estagiar nesta turma, neste dia, deu uma aula assistida. Na área de Estudo do Meio explicou a exploração pecuária, focando-se nos vários tipos de animais que desta fazem parte e nos produtos que se obtém neste tipo de exploração. Em Matemática abordou os múltiplos de um número e resolveu, com os alunos, uma proposta de trabalho que tinha previamente elaborado sobre este conteúdo. Em Língua Portuguesa, a colega procedeu com os alunos à leitura e interpretação de um texto.

Quando regressámos da reunião sobre as aulas assistidas, os alunos encontravam-se a preencher um texto lacunar, que era a letra de uma música sobre D. Pedro I. A professora colocava a música a tocar para que os alunos preenchessem o texto corretamente e, no fim, os alunos puderam cantar a música.

## **Inferências/fundamentação teórica**

O preenchimento de um texto lacunar, realizado no fim desta manhã, com base numa música que a professora pôs a tocar, parece-me uma estratégia duplamente benéfica. Primeiramente porque a música falava sobre o reinado de D. Pedro I, o que faz com que os alunos façam a revisão dos factos deste reinado e, em segundo lugar, porque como afirmam Condemarán e Chadwick (1987) “a familiaridade das crianças com o rádio e a televisão pode constituir uma rica fonte de motivação para escrever. Por exemplo: letras de músicas conhecidas” (p. 166). Neste caso, os alunos utilizaram a letra da música para realizar um ditado o que, a meu ver, se tornou bastante motivador.

## **Segunda-feira, 28 de maio de 2012**

Foi lecionada, por uma das colegas de estágio, uma manhã de aulas neste dia. A aula foi iniciada com conteúdos de História de Portugal, expondo conteúdos da crise de 1383-1385.

Em Língua Portuguesa, a colega fez a leitura modelo de um texto sobre a padeira de Aljubarrota e pediu a alguns alunos que lessem em voz alta o texto. Após a leitura, a colega colocou aos alunos perguntas de interpretação e de análise gramatical.

A professora lecionou uma aula com o material Cuisenaire, em que explorou a leitura e representação de números, a forma de calcular perímetros e áreas de figuras.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Realizar a leitura modelo antes dos próprios alunos lerem o texto, creio ser uma estratégia de extrema importância para os alunos. Para Teberosky e Colomer (2003), “quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo” (p.126). Olson (1994, citado por Teberosky e Colomer, 2003), refere que:

Escutar a leitura em voz alta ajuda a criança a focalizar sua atenção sobre o que o texto “diz”, e não apenas sobre o que ele “quer dizer”. Ajuda a compreender que o registo escrito “fixa” a palavra e possibilita diferenciar entre o sentido literal e a interpretação (p. 137).

Por estes motivos parece-me que a leitura modelo realizada pela colega foi muito pertinente, permitindo aos alunos perceber a temática do texto explorado antes de eles próprios o lerem.

### **Terça-feira, 29 de maio de 2012**

Os alunos do 3.º ano encontravam-se numa visita de estudo à Tapada de Mafra, motivo pelo qual fiquei no Jardim–Escola a estagiar com a turma do 4.ºB. Nesta turma encontrava-se uma estagiária a lecionar uma aula assistida, começando com um texto instrucional, neste caso a receita culinária.

Na área de Matemática foi abordado o arredondamento de números e em Estudo do Meio foi realizada uma experiência com espuma colorida.

Ao terminar a reunião sobre as aulas assistidas, os alunos acabaram de escrever a conjugação do verbo arredondar e resolveram uma proposta de trabalho, na qual deveriam preencher uma tabela de dupla entrada.

A professora propôs aos alunos que fizessem o desafio de conjugação de verbos e seguidamente procedeu à avaliação de cálculo mental.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A colega, ao abordar o texto instrucional, mais concretamente uma receita, colocou os alunos em contacto com um tipo de texto muito usual no dia-a-dia. Sim-Sim (2007) redige que “os textos instrucionais fazem parte da vida quotidiana” e que “experimentar uma receita culinária, por em funcionamento um aparelho doméstico, (...) são actividades com que muito cedo as crianças se confrontam. Saber ler instruções que permitem a realização com êxito destas tarefas significa dominar um conjunto de estratégias específicas” (p. 67). A mesma autora refere ainda que:

É importante ensinar às crianças que a leitura de uma instrução para acção implica: (i) conhecer o objectivo final da tarefa; (ii) ler sequencialmente cada etapa das instruções; (iii) realizar sequencialmente cada etapa; (iv) reler cada etapa sempre que houver dúvidas; (v) verificar no final de foi cumprido o objectivo visado (p. 67).

Desta forma, a abordagem do texto instrucional nesta aula, foi uma mais-valia para os alunos, porque aprenderam as regras de um tipo de texto, o qual utilizam várias

vezes no seu quotidiano e, portanto, necessitam de o saber ler e interpretar corretamente.

A atividade experimental proposta pela colega, pareceu-me bastante apelativa e, gostaria de evidenciar a importância deste tipo de atividades neste nível de ensino.

Hodson (1992, citado por Almeida, 1998) refere que “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência directa, pode ser designada por actividade prática” (p. 43). Vasconcelos e Souto (2003) afirmam que:

No ensino de Ciências, atividades práticas são fundamentais, afinal o desenvolvimento da capacidade investigativa e do pensamento científico são diretamente estimulados pela experimentação. Através de um experimento, o aluno tem oportunidade de formular e testar suas hipóteses, coletar dados, interpretá-los e elaborar suas próprias conclusões, baseadas na literatura sobre o tema. Uma experimentação permite ao aluno perceber que o conhecimento científico não se limita a laboratórios sofisticados, mas pode ser construído em sua sala de aula em parceria com professores e colegas (p. 99).

A atividade experimental realizada em sala de aula pela colega, permitiu aos alunos testarem a hipótese e tirarem as suas próprias conclusões, bem como lhes permitiu desenvolver o seu pensamento científico com uma experiência extremamente divertida e estimulante.

## **Segunda-feira, 4 de junho de 2012**

Na primeira parte do dia, os alunos realizaram uma prova de avaliação de Matemática e, após o recreio da manhã, a professora pediu a duas estagiárias que dessem uma aula surpresa. A aula consistia em que as colegas deveriam ler, com os alunos, o 7.º capítulo do livro coletivo *O planeta branco* e, seguidamente, uma delas deveria colocar perguntas de interpretação aos alunos e a outra, posteriormente, deveria colocar aos alunos perguntas de análise gramatical com base no texto.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Acerca da análise gramatical do 7.º capítulo do livro *O planeta branco*, realizado por umas das colegas nesta manhã de estágio, gostaria de referir que, nas Metas Curriculares de Português, Buesco *et al.* (2012), referem que estas metas têm “contêm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita,

Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita)” (p. 4) e nelas que “foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática)” (p. 5), ou seja, o que anteriormente era designado como conhecimento explícito da língua, passa agora a ser designado como gramática. No mesmo documento pode ainda ler-se que:

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (p. 6).

Desta forma, com base na leitura deste capítulo, a colega trabalhou com os alunos a sistematização de regras e processos gramaticais da Língua Portuguesa.

### **Terça-feira, 5 de junho de 2012**

Neste dia, uma das colegas, que se encontrava a estagiar nesta turma, deu uma manhã de aulas. Começou pela área de Língua Portuguesa, contando a história *Charlie e a fábrica de chocolate*, explicou a pronominalização e, seguidamente, realizou com os alunos uma proposta de trabalho sobre pronomes.

Em Matemática, a colega utilizou o 5.º Dom de Froebel, para fazer a construção de uma fábrica de chocolate e colocar situações problemáticas sobre perímetros, áreas e frações.

Em Estudo do Meio foi abordada a indústria, diferenciando a indústria tradicional e a indústria mecanizada. Como atividade, os alunos realizaram um tapete com tiras de cartolina coloridas.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Gostaria de referir que achei a forma da colega contar a história muito apelativa o que captou a minha atenção e a da maioria, se não de todos, os alunos. Refiro estes dois aspetos positivos porque a colega foi muito expressiva, foi gesticulando e fazendo inflexões de voz, criando vozes diferentes para cada um dos personagens. A colega,



com a sua expressividade criou suspense e mistério o que, na minha opinião, foi uma mais-valia para captar a atenção dos alunos.

A abordagem da pronominalização realizada pela colega neste dia, é um conteúdo gramatical e a exploração deverá ser visada no 2.º ciclo. Nas Metas Curriculares de Português, Buesco *et al.* (2012) afirmam que neste nível de ensino os alunos devem ser capazes de “controlar as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas (pronominalizações; uso de marcadores discursivos)” (p. 43).

De acordo com o Ministério da Educação (2009b), no 2.º ciclo os alunos devem “utilizar o pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência verbal” e para isto os alunos podem realizar, “por ex., exercícios de pronominalização (Cf. expressão oral e escrita)” (p. 94). A colega explicou as regras que regem a pronominalização e, seguidamente, através de uma proposta de trabalho, realizou exercícios de expressão escrita com conteúdos de pronominalização.

#### **Sexta-feira, 8 de junho de 2012**

Como no dia anterior foi feriado, neste dia uma das professoras encontrava-se em *roullement*. Desta forma, as duas turmas do 3.º ano e do 2.º ano encontravam-se juntas com duas professoras. Os alunos viram o filme *O gato das botas* e brincaram livremente no recreio, realizando-se o almoço mais cedo que o habitual.

#### **Segunda-feira, 11 de junho de 2012**

Iniciei o dia, lecionando uma aula de Matemática sobre a propriedade comutativa da multiplicação com o material Cuisenaire. Pedia aos alunos que, com as peças do material, representassem certas quantidades somente através de multiplicações e, posteriormente, pedia a um aluno que viesse representar o número no quadro interativo. No final, realizei com os alunos uma proposta de trabalho de situações problemáticas, onde dava os dados ou a indicação representada com peças do Cuisenaire e os alunos deveriam inventar a situação problemática e resolve-la.

A professora, após o intervalo, lecionou uma aula com o material Pentaminós, em que os alunos exercitaram o cálculo de áreas e de perímetros. Foi proposto aos alunos um jogo, no quadro interativo, sobre múltiplos de 2, de 3 e de 5.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Optei por, na proposta de trabalho de Matemática, dar os dados e pedir aos alunos que inventassem uma situação problemática. Ponte e Serrazina (2006) escrevem que “a formulação e a resolução de problemas constituem aspectos fundamentais da actividade dos matemáticos e têm um papel importante no ensino desta área disciplinar” (p. 52). Desta forma, os alunos tinham de interpretar os dados que lhes eram fornecidos para formularem a situação problemática, sendo esta, no meu parecer, uma atividade apelativa que necessita e desenvolve raciocínios matemáticos extremamente importantes.

Os Pentaminós trabalhados neste dia pela professora, fazem parte de um material mais abrangente chamado Poliminós. Segundo Caldeira (2009a), os Poliminós “permitem desenvolver o raciocínio lógico-educativo” e que estes permitem “realizar actividades com perímetros e áreas” (p. 423). A professora utilizou este material para que os alunos construíssem figuras geométricas e que seguidamente calculassem o perímetro e a área das figuras construídas.

### **Terça-feira, 12 de junho de 2012**

Uma estagiária, nesta manhã, deu aulas ao 3.ºA. Em Matemática foi trabalhado, com o material Pentaminós, o cálculo de áreas e perímetros com base numa proposta de trabalho.

Em Língua Portuguesa, abordou o texto instrucional com base numa receita e deu também as regras de um jogo, para que os alunos percebessem que ambos têm a mesma função, sendo ambos por isso, o mesmo tipo de texto.

Em História de Portugal, a colega realizou um jogo e pediu aos alunos que preenchessem um friso cronológico, como forma de revisão dos conteúdos sobre a 1.ª Dinastia.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O preenchimento de um friso cronológico sobre História de Portugal por parte dos alunos nesta manhã, é uma das estratégias visadas no currículo e programa do

Ensino Básico. De acordo com o Ministério da Educação (2004), “no que se refere à história local e nacional, os registos serão efectuados num friso cronológico da História de Portugal” (p.110) e que no 4.º ano do Ensino Básico os alunos devem “localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal” (p. 114).

A utilização de friso cronológico pareceu-me ter ajudado os alunos a organizarem o seu pensamento quanto aos factos da História Nacional, porque ao visualizarem quando aconteceram os reinados da primeira Dinastia através do friso, ficaram situados temporalmente, conseguindo identificar os factos anteriores a este e os posteriores. As noções temporais são muito importante no desenvolvimento de qualquer pessoa e, por isso, o friso apresentado pela colega pareceu-me bastante pertinente.

### **Sexta-feira, 15 de junho de 2012**

Duas estagiárias do 3.ºA deram aulas nesta manhã, sendo que uma delas deu a sua aula até à hora do intervalo da manhã e a outra lecionou até à hora do almoço.

A primeira colega a lecionar começou por falar do texto biográfico, pedindo aos alunos para ler o texto biográfico de Matt Gronie e fazendo a interpretação do mesmo.

Em Estudo do Meio, iniciou com os meios de comunicação sociais e pessoais para chegar ao tema, que era o cinema. Falou da origem e da evolução do cinema e focou também o cinema português.

Em Matemática, realizou com os alunos uma proposta de trabalho com situações problemáticas sobre a ida ao cinema de várias personagens dos *Simpsons*.

Quando voltámos do intervalo, procedeu-se à aula da outra colega. Esta começou com a área de Estudo do Meio, falando sobre a origem e a evolução da moda, procedendo os alunos ao preenchimento de um texto lacunar, enquanto a colega ia explicando o tema.

Em Língua Portuguesa, a colega abordou a notícia, entregando aos alunos uma notícia sobre a moda. Finalizou com a área de Matemática, em que resolveu com os alunos situações problemáticas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

O texto biográfico é um tipo de texto que deverá ser lido e explorado ao longo do percurso escolar. Buesco *et al.* (2012) referem que, na escola, deve existir uma leitura de textos diversificados e que, para isso, se deve “ler textos narrativos, textos biográficos” (p. 50). Apesar da leitura deste tipo de texto, nas metas curriculares, ser visada somente no 3.º Ciclo, a sua leitura e exploração por parte dos alunos nesta manhã parece-me apropriada, porque é um tipo de texto acessível e que os alunos, na sua maioria, compreendem a sua função.

O texto biográfico que a colega apresentou estava interligado com o tema da área de Estudo do Meio, porque este tipo de texto falava sobre a vida e obra de Matt Gronie, sendo este o criador do filme, e mais tarde da série, os Simpsons. A colega ao falar da evolução do cinema abordou, por conseguinte, este filme. A interligação realizada entre as várias áreas pareceu-me bem pensada e estruturada, não sendo uma interligação extremamente evidente mas conseguindo ter um fio condutor, que promovia o envolvimento dos alunos.

## **Segunda-feira, 18 de junho de 2012**

Neste dia realizaram-se as PAP das alunas do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente fui ver a prova que decorria no 3.ºB, onde a colega tinha como tema o Axolote. Em Estudo do Meio, a colega falou sobre as várias características deste animal, o seu habitat e a sua alimentação. Em Língua Portuguesa foi lido um texto científico e realizada a análise das categorias morfossintáticas de uma frase. Em Matemática foi construído e analisado um pictograma.

Quando regressei à sala do 3.ºA, os alunos encontravam-se a realizar jogos de motricidade e, seguidamente decorreu, nesta mesma turma, uma PAP. A estagiária começou com a área de Língua Portuguesa, na qual foi lido um texto sobre a lenda de Atlântida e realizada a interpretação e análise gramatical do mesmo. Na área de Estudo do Meio foram abordados os deuses gregos e, em Matemática, foram resolvidas situações problemáticas de cálculo de perímetros.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A construção e análise de um pictograma é uma forma de organização e análise de dados. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) sugerem que “a actividade humana exige cada vez mais fazer previsões e tomar decisões com base e, informação organizada segundo métodos estatísticos e probabilísticos. Neste sentido, é importante que os alunos desenvolvam capacidades associadas à recolha, organização e análise de dados” (p. 98) e que “um dos aspectos importantes do trabalho em estatística desde os primeiros anos tem a ver com as representações gráficas” (p. 99). Ponte e Serrazina (2006) sublinham que “em vez de gráficos de barras, os alunos podem trabalhar com pictogramas” (p. 215). Assim, a colega ao construir com os alunos este pictograma está a desenvolver nestas crianças a capacidade de representar e interpretar dados, a qual é uma das ferramentas que estes vão necessitar para o seu futuro.

## **Terça-feira, 19 de junho de 2012**

No início do dia os alunos realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio e História de Portugal. Ao regressar do recreio, uma das colegas do grupo de estágio fez com os alunos a leitura e análise gramatical de um excerto do livro *O principezinho*.

A professora pediu aos alunos que acabassem a ilustração de Bordalo Pinheiro para um concurso, em que o prémio era receber um livro intitulado *Portugal*.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A ilustração realizada pelos alunos nesta manhã com o objetivo de participarem num concurso, parece-me uma atividade interessante que promove a competitividade. Lowenfeld (1977), questiona-se “até que ponto os concursos e as competições valorizam a contribuição da arte para o desenvolvimento infantil?” e conclui que:

A competição constitui, na realidade, uma parte da luta de todos os dias: existe em todo o lugar, em qualquer sociedade bem organizada e estimulada pelo impulso de fazer cada vez “mais” e “melhor”. Uma das formas mais importantes de competição é a que se desenvolve em nós mesmos. (...) Na verdade, o próprio crescimento é uma contínua competição com nossos padrões e nossas realizações anteriores. É a forma mais natural de concorrência (p. 67)

Considero que ser competitivo, se moderadamente, pode trazer muitas vantagens pessoais e profissionais ao Ser Humano, porque é uma competência que promove a luta por alcançar objetivos.

### **Sexta-feira, 22 de junho de 2012**

Nesta manhã, deu aula uma colega do meu grupo de estágio, que iniciou com a área de Matemática. Utilizou o material Cuisenaire para elaborar dois gráficos de barras e calculou a moda e a média dos dados de ambos os gráficos.

No resto da manhã os alunos permaneceram na sala de aula, a ler livros que fazem parte da biblioteca de turma.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Sobre as bibliotecas, Silva (2002) diz que “entre as suas finalidades, encontramos tudo o que aparece envolvido na construção do sucesso educativo: a formação, a educação, a informação, a ocupação dos tempos livres, a cultura” (p. 207) e Teberosky e Colomer (2003), sobre as bibliotecas de sala de aula, referem que “é evidente que os livros da biblioteca darão às crianças a medida do que podem esperar da leitura” (p. 146). Assim, a biblioteca de turma e a sua utilização por parte dos alunos é uma das ferramentas necessárias para o sucesso escolar destes, proporcionando-lhes informação, formação, educação e cultura, bem como dando-lhes uma atividade não rotineira.

### **7.ª Secção – 1.ºA**

Esta secção refere-se ao momento de estágio decorrido entre 24 de setembro de 2012 e 16 de novembro de 2012. O momento de estágio decorrido neste período foi realizado com a turma do 1.ºA, da qual é responsável a professora A. P..

### **1.7.1. Caracterização da turma**

A turma do 1.º ano A é constituída por 28 alunos; 15 do género feminino e 13 do género masculino.

A turma conta com três alunos novos neste Jardim–Escola; dois vieram de Jardins – Escola da mesma rede mas localizados fora da zona de Lisboa e um veio de um colégio particular.

No que se refere ao comportamento destes alunos, estes têm, maioritariamente, um comportamento considerado satisfatório.

### **1.7.2. Caracterização do espaço**

A sala do 1.ºA situa-se dentro do edifício da Jardim–Escola, encontrando-se a sua entrada no salão deste edifício. Esta tem, numa das paredes, janelas amplas com contacto para o exterior da escola e, colocado por baixo das janelas, está um móvel para arrumação de materiais. Num dos cantos deste móvel está colocada a Cartilha Maternal desta turma. À entrada da sala, do lado esquerdo, existe uma parede com cabides e nesta existe também um móvel onde estão colocados os dossiês dos alunos.

A sala encontra-se mobilada com 29 carteiras com assentos incorporados, distribuídas em três filas e, em cada fila, as carteiras encontram-se unidas duas a duas, sendo impossível separá-las. Existe também uma das carteiras que se encontra colocada ao lado da secretária da professora. A professora tem uma secretária colocada num dos cantos da sala de aula, onde tem um computador e existe uma cadeira para a professora se sentar.

Colocado em frente das mesas dos alunos está um quadro negro de giz e, no chão, está um estrado de madeira, para os alunos conseguirem escrever no quadro, já que este se encontra a uma altura significativa, relativamente à altura média dos alunos desta faixa etária. Em cima do quadro, existe um comboio feito em cartolina, onde é apresentado o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Nesta sala de aula existem ainda placares, para a exposição de trabalhos ou para exposição de cartazes informativos sobre os conteúdos lecionados, e um leitor de CD's que a professora utiliza habitualmente.

### 1.7.3. Rotinas e horário

As rotinas do 1.ºA são semelhantes às rotinas praticadas pelas restantes turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico deste Jardim–Escola. No princípio da manhã estes alunos realizam o acolhimento no salão ou num dos recreios exteriores e seguidamente efetuam um momento de higiene, sendo que existem mais dois momentos de higiene ao longo do dia dentro da escola.

No que se refere aos momentos de refeição, são realizados três momentos com este propósito, um a meio da manhã, um à hora do almoço e um ao lanche.

Referentemente às rotinas de lazer, existem dois momentos destinados ao recreio, um a meio da manhã e outro a seguir ao almoço.

Seguidamente apresenta-se o quadro 8 referente ao horário do 1.ºA.

Quadro 8 – Horário do 1.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-11h00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11h00-11h20	Recreio				
11h20-13h00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
				Inglês	Música
13h00-14h30	Almoço/recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Matemática
15h20-16h10	Trabalhos Manuais	Inglês	Educação Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h10-17h00		Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

### 1.7.4. Relatos diários

#### Terça-feira, 25 de setembro de 2012

No início deste dia a professora colocou um CD com a história da *Carochinha*, que os alunos ouviram enquanto acabavam de realizar propostas de trabalho em atraso. Posteriormente, foi pedido a alguns alunos que fizessem o resumo da história que tinham ouvido.



Os alunos realizaram duas construções com o 3.º e o 4.º Dons de Froebel e, seguidamente, responderam a uma proposta de trabalho, a qual continha situações problemáticas com operações de subtração sobre as duas construções realizadas anteriormente. Estas situações problemáticas eram para avaliação, tendo também sido realizado um ditado de lateralização. A professora explicou as várias regras do material e a forma de se realizar estas construções porque, como me foi explicado, existia uma aluna nova no Jardim–Escola e duas alunas transferidas, sendo que por este motivo seriam realizadas revisões de Matemática e de Cartilha Maternal até ao final do 1.º período.

Ao regressar do intervalo, os alunos procederam à picotagem da letra /t/. Os alunos realizaram uma proposta de trabalho em que, com o auxílio do grupo de estágio, deveriam ler um pequeno texto e fazer um exercício caligráfico. No final da proposta de trabalho existia um espaço reservado para os alunos escreverem o alfabeto maiúsculo e minúsculo.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O resumo por parte dos alunos de histórias que ouviram é uma competência muito importante de desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com Sim-Sim *et al.* (1997) as crianças no final do 1.º Ciclo devem ser capazes de “reter o essencial do que ouviram” e para isso os alunos na escola devem “(i) ouvir pequenas narrativas; (ii) ouvir gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade” (p. 53). A professora, ao colocar um CD que narrava a história da *Carochinha* e ao pedir que os alunos resumissem a história ouvida, está a proporcionar com que estes alunos desenvolvam esta competência.

O exercício de lateralização, realizado durante esta manhã, é uma atividade muito importante para o desenvolvimento correto da escrita. Condemarín e Chadwick (1987), sublinham que “a má lateralização pode produzir desordens na organização têmporoespacial, fator que desempenha um papel importante no desenvolvimento da escrita e da linguagem em geral” (p. 29). Para trabalhar a lateralização, os mesmo autores, sugerem que os professores proponham aos alunos “realizar exercícios de ditado de direções espaciais sobre papel quadriculado, que conduzam à representação de uma figura” (p. 55). Esta atividade, sugerida pelos autores, foi a atividade de lateralização que os alunos realizaram nesta manhã, em que a professora entregou a cada um dos alunos uma folha quadriculada com uma marca para que

estes soubessem onde começar o ditado, seguidamente ditou os passos que os alunos deveriam desenhar (como por exemplo, dois para baixo, um para cima, etc) e, no final, se os alunos tivessem realizado corretamente o ditado, teriam representado a figura pretendida. Com esta atividade promoveu-se a lateralização destes alunos, sendo que uma boa lateralização é extremamente necessária para o processo de escrita.

### **Sexta-feira, 28 de setembro de 2012**

No início do dia, a professora colocou a história da *Rapunzel* cantada, para os alunos ouvirem enquanto estavam a acabar trabalhos e, seguidamente, pediu a alguns alunos que recontassem a história.

Foi explicado aos alunos o que era uma simetria, utilizando como exemplo o corpo de um aluno e um cordel. A professora colocou o aluno de pé, em frente a toda a turma, e, com o cordel, definiu o eixo de simetria, explicando que o lado direito do corpo do aluno é simétrico ao lado esquerdo do seu corpo. Posteriormente foi entregue aos alunos, uma proposta de trabalho, na qual deveriam pintar um desenho num dos lados do eixo de simetria e fechar a folha para que o desenho ficasse simétrico.

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre a letra /d/ e foram efetuadas revisões das regras da Cartilha Maternal até esta lição. No final da manhã teve lugar a aula de expressão musical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A explicação utilizando um cordel, dada pela professora, sobre o que é uma simetria, apesar de muito básica, pareceu-me acessível aos alunos como forma de introdução deste tema. O Ministério da Educação (2007), informa que no 1.º e 2.º ano do Ensino Básico, deve-se “dar e pedir exemplos que evidenciem reflexões como simetrias axiais no meio natural e físico” (p. 22). Com o cordel a professora deu o exemplo de uma simetria axial no meio natural.

A atividade de simetria com tintas, permitiu aos alunos visualizarem uma simetria simples, o que possibilitou a consolidação deste tema, além de se ter revelado uma

atividade muito agradável para estes. Bivar *et al.* (2012) afirmam que no 2.º ano do Ensino Básico, os alunos devem “completar figuras planas de modo que fiquem simétricas relativamente a um eixo previamente fixado, utilizando dobragens” (p. 12), deste modo, os alunos ao realizarem a pintura num dos lados do eixo de simetria e seguidamente dobrarem a folha pelo eixo, reproduzindo do outro lado do eixo uma figura simétrica à que desenharam, desenvolveram esta capacidade.

### **Terça-feira, 2 de outubro de 2012**

Como habitualmente, no início da manhã, os alunos ouviram uma história cantada – *O soldadinho de chumbo* – e acabaram trabalhos em atraso. Os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre as letras /d/ e /b/ e a professora chamou alunos para realizar a avaliação de leitura.

Foi trabalhado, com o material Calculadores Multibásicos, a representação e a leitura de números por ordens e por classes, sendo que, posteriormente, os alunos responderam a uma proposta de trabalho sobre estes conteúdos, com este material.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A avaliação de leitura realizada pela professora a meio desta manhã, permite-lhe avaliar a leitura e as dificuldades de comunicação destas crianças para adaptar as suas estratégias utilizadas às necessidades demonstradas durante a leitura oral. Allende e Condemarín (1987) sublinham que a leitura oral:

(i) permite avaliar a habilidade dos alunos no reconhecimento de palavras no nível do seu domínio de análise fônica e estrutural, das chaves dadas pelas formas das palavras e da utilização do contexto; (ii) permite avaliar, indiretamente, a fala da criança, porquanto a leitura oral reflete as possíveis dificuldades no tom, articulação, timbre e outras qualidades da voz (p.105).

Os mesmos autores referem ainda que a avaliação de leitura permite ao professor “adaptar seu programa de ensino às necessidades individuais do aluno, quanto às habilidades e destrezas específicas de leitura que a criança precisa aprender ou exercitar” (p.106), isto é, a professora ao realizar, nesta manhã, a avaliação de leitura, deteta as falhas e dificuldades de leitura dos seus alunos, registando-as e, posteriormente, adapta as estratégias utilizadas para que exista uma melhoria dos alunos ao nível da leitura oral.

## **Segunda-feira, 8 de outubro de 2012**

Os alunos começaram a manhã, por realizar uma proposta de trabalho e revisões sobre a lição do // da Cartilha Maternal. A professora pediu-me e às minhas colegas de estágio, que fizéssemos com cada aluno a leitura do texto presente nesta proposta de trabalho.

Os alunos trabalharam, com o material Cuisenaire, a tabuada do 1, sendo que a professora foi explicando as várias etapas iniciais e, seguidamente, os alunos continuaram a sequência.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Considero que a utilização do material Cuisenaire para a introdução da tabuada faz com que os alunos não só memorizem a mesmas mas que a compreendam realmente, percebendo a relação entre os números. Abrantes *et al.* (1999), evidenciam que “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (p. 49). Por conseguinte, na minha opinião, a professora ao colocar ao dispor dos alunos este material para trabalhar a tabuada, permitiu-lhes a compreensão das relações numéricas e proporcionou-lhes uma aprendizagem mais significativa.

## **Terça-feira, 9 de outubro de 2012**

Neste dia realizou-se a inspeção do Jardim–Escola e os alunos trabalharam com o Tangran, procedendo à realização da figura do pato. Foi trabalhado o raciocínio abstrato e as figuras geométricas que compõem este material.

Foi entregue aos alunos uma proposta de trabalho contendo situações problemáticas, que necessitavam da realização de operações de adição.

Posteriormente, com o mesmo material, os alunos construíram a figura do peixe e responderam a situações problemáticas que a professora ia colocando.

Os alunos fizeram um ditado mudo, ou seja, numa folha a professora colocou algumas imagens e os alunos deveriam legendar cada imagem, sabendo que só poderiam conter letras aprendidas até à lição do //.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O ditado mudo que a professora realizou com os alunos é, a meu ver, uma forma de ditado extremamente apelativo, porque os alunos gostam de trabalhar com imagens e, ao mesmo tempo, ao realizar um ditado a professora fez a avaliação das competências de escrita destes alunos. Rebelo (1993), refere que:

O ditado, pela sua qualidade de meio de comparação entre sujeitos e pela dependência que estabelece entre a fonética e a escrita, é o instrumento considerado mais adequado e, portanto, mais utilizado para o diagnóstico de problemas de escrita, quando avaliados do ponto de vista ortográfico. Por ele, verifica-se se a criança escreve correctamente, se atingiu um nível razoável de competência ortográfica, em conformidade com o ensino que usufruiu (p. 185).

Teberosky e Colomer (2003), sobre as atividades escritas, evidenciam que “quando os adultos incluem as crianças ativamente em torno de atividades de escrita, colaboram para o aumento do seu vocabulário e para a compreensão das funções do texto escrito” (p.32).

Desta forma, o ditado mudo realizado neste dia, permitiu à professora aferir se estes alunos já desenvolveram algumas noções da relação entre a fonética e a escrita, se já desenvolveram níveis de ortografia que se espera nesta fase e, possibilitou a estas crianças o aumento do seu vocabulário.

### **Sexta-feira, 12 de outubro de 2012**

Nesta manhã, a mãe de uma das alunas desta turma realizou com os alunos um jogo sobre as profissões. O jogo consistia em que, a cada aluno, era dado um objeto representativo de uma profissão e este deveria apresentar, à restante turma, a profissão a que este objeto correspondia e as várias tarefas que se realizam quando se é profissional dessa área.

Posteriormente, foram feitas revisões sobre o primeiro valor da letra /c/ e a professora pediu a alguns alunos que fossem ao quadro escrever as palavras que erraram no ditado mudo, realizado no dia anterior.

A meio da manhã procedeu-se a um simulacro de incêndio e a professora conversou com os alunos sobre os procedimentos a seguir, em caso de existir um incêndio no Jardim–Escola.

Os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre o primeiro valor da letra /c/ e, seguidamente, tiveram aula de expressão musical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A participação da mãe de uma das alunas desta turma no início da manhã, é muito benéfica, para toda a turma, que demonstrou ter gostado muito de realizar o jogo proposto mas, principalmente para a própria aluna. Marques (2001), escreve que “os estudos realizados, em vários países, nas últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (p. 19) e que as crianças têm benefício da interligação entre os pais e a escola “porque sentem, de perto, o interesse dos pais e ficam mais aptos a corresponder às expectativas de pais e professores” (p. 109). Esta aluna, portanto, ao ver que existe uma forte ligação entre a família, neste caso a sua mãe, e a comunidade escolar, vai se esforçar mais por corresponder às expetativas.

### **Segunda-feira, 15 de outubro de 2012**

Foram realizadas, neste dia, revisões dos dois primeiros valores da letra /c/ e uma proposta de trabalho sobre o segundo valor desta letra. Com base nas frases escritas nesta proposta, a professora procedeu à avaliação de leitura dos alunos, sendo que os alunos fizeram a sua autoavaliação.

A professora utilizou com os alunos os Calculadores Multibásicos, para fazer um ditado de números e para rever a leitura de números por ordens.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Os alunos, ao realizarem a autoavaliação de leitura, envolvem-se no processo de avaliação, desenvolvem o sentido de justiça e responsabilidade. Ponte e Serrazina (2006), sobre a avaliação no ensino básico português, dizem que “os alunos devem

também ter uma participação activa no processo de avaliação, participando na análise dos resultados e tomando decisões com vista a melhorar a sua aprendizagem” (p. 228). No Despacho Normativo n.º 1/2005, sobre os princípios da avaliação das aprendizagens e competências pode ler-se que se dá “primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada” (Artigo 6, p.72).

Apesar de neste nível de ensino me parecer que os alunos ainda não estão aptos para perceber quais as estratégias que devem adotar para o melhoramento da sua aprendizagem, acho que a realização da autoavaliação é muito importante, porque os alunos têm de pensar sobre a forma como leram o texto e, seguidamente, ponderar realmente e justamente sobre o seu desempenho.

### **Terça-feira, 16 de outubro de 2012**

Inicialmente, a professora colocou a história cantada *O Capuchinho Vermelho*, que um dos alunos trouxe neste dia.

Com os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel, os alunos construíram a escadaria e responderam a perguntas que a professora lhes colocou sobre estes materiais. Foram realizados raciocínios matemáticos abstratos de adição, subtração e multiplicação, bem como foram questionados os alunos sobre as várias formas de dizer certas quantidades, tais como a quantidade cinquenta ou a quantidade 100. A professora pediu aos alunos que inventassem uma história com uma personagem chamada Eva, em que entrasse a construção que estes tinham realizado. Os alunos resolveram uma proposta de trabalho com os materiais utilizados para efeitos de avaliação.

Foi realizado um exercício ortográfico, mais concretamente, um caligrama, ou seja um desenho composto por palavras que a professora ditou.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O caligrama é uma técnica de expressão escrita que trabalha a ortografia e a caligrafia, o qual faz parte do ditado de palavras. Para trabalhar a ortografia Condemarín e Chadwick (1987) sugerem que se deve “realizar jogos ortográficos como crucigramas” (p. 175) e que “os ditados realizados pelo educador devem ser de extensão crescente. Pode-se começar por palavras isoladas” (p.186). O caligrama

realizado nesta manhã trabalhou, portanto, as competências caligráficas e ortográficas de uma forma diferente e divertida para os alunos, já que no final as palavras, pela forma como estavam escritas, formaram o desenho de um coração.

Os alunos ao inventarem, a pedido da professora, uma história que incluísse as construções realizadas com os Dons de Froebel, estão a trabalhar a expressão oral e a criatividade, sendo que está a ser realizada interdisciplinaridade. Rebelo e Atalaia (2000) escrevem que “a criança deve ser estimulada à expressão oral mediante conversas, relatos, notícias, narrativas, (...) pois só assim usará largamente a sua língua em diversas situações, descobrindo o prazer de falar com os outros, de ser ouvida e atendida” (p.27). Os mesmos autores sublinham ainda que “só num contexto escolar onde se permita e se estimule a criação verbal pessoal é possível desenvolverem-se a sensibilidade e a imaginação infantis, que tanto contribuem para o enriquecimento da personalidade em evolução” (p. 12). Os alunos terem, eles próprios, inventado uma história sobre uma construção matemática, permitiu-lhes dar largas à imaginação e desenvolver a expressão oral.

#### **Sexta-feira, 19 de outubro de 2012**

A professora, no início do dia, pediu-me que lecionasse uma aula surpresa sobre números ordinais até ao décimo. Utilizei a estratégia de ordenar alguns alunos em fila e pedir que estes me nomeassem a posição que ocupavam na fila, pedi também a alguns alunos que escrevessem no quadro, por extenso, alguns números ordinais e que me dissessem os números ordinais que vêm antes ou depois de um certo número ordinal que eu pedi. No final, a professora entregou aos alunos uma proposta de trabalho sobre o conteúdo que eu lecionei.

Quando regressaram do recreio da manhã os alunos realizaram um exercício ortográfico e, seguidamente, deu-se a aula de expressão musical.

#### **Inferências/fundamentação teórica**

Acerca da aula que me foi pedida neste dia pela professora sobre os números ordinais, este deverá ser um conteúdo explorado nos dois primeiros anos do Ensino Básico. Conforme as Metas Curriculares de Matemática, Bivar *et al.* (2012) referem



que no 2.º ano do Ensino Básico os alunos devem “conhecer os numerais ordinais” e “utilizar corretamente os numerais ordinais até «vigésimo»” (p. 9).

De acordo com o Ministério da Educação (2007), no 1.º e 2.º ano do Ensino Básico os alunos devem “compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal” e, para isso, os professores devem “propor situações que envolvam (...) ordenação e cardinalidade” (p. 15). Para explorar com os alunos este conteúdo, escolhi propor uma situação em que os alunos deveriam estar ordenados numa fila e os restantes alunos deveriam nomear a ordem em que os colegas estavam posicionados nesta fila. Esta estratégia pareceu-me aceitável para abordar os números ordinais e creio que os alunos, com esta estratégia, conseguiram compreender os números ordinais até ao décimo.

### **Segunda-feira, 22 de outubro de 2012**

Nesta manhã, uma das professoras da Prática Pedagógica pediu-me que desse uma aula surpresa com o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Comecei a aula com os alunos a inventarem uma história e a realizarem a construção da mobília de sala. Coloquei aos alunos duas situações problemáticas de subtração abstrata.

Posteriormente, outra das professora da Prática Pedagógica pediu a uma das minhas colegas de estágio que dinamizasse uma aula sobre a lição do /g/ da Cartilha Maternal.

Realizou-se a reunião de avaliação das aulas surpresa lecionadas nesse dia e, quando regressámos à sala do 1.ºA, os alunos encontravam-se a responder a uma proposta de trabalho sobre a letra /g/.

Os alunos procederam à realização dos exercícios contidos no caderno de escrita até à letra /r/.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Os cadernos de escrita trabalham a caligrafia dos alunos e, nesta fase em que os alunos ainda não dominam totalmente a caligrafia e a motricidade fina, é importante que esta seja trabalhada, para que estes aperfeiçoem a caligrafia cursiva. Rebelo e Atalaia (2000) afirmam que “a língua escrita implica, portanto, a utilização de signos

gráficos e, em relação ao seu utente, o domínio da motricidade gráfica” (p. 104). Ruivo (2009) sublinha que “depois da lição dada à criança ela vai fazer tarefas no seu lugar, (...) poderá também exercitar a caligrafia manuscrita da letra” (153). Apesar dos alunos já terem anteriormente estudado todas as letras da Cartilha Maternal e treinado a caligrafia destas, esta fase é uma fase de transição, em que os alunos fazem revisões sobre todas as aprendizagens realizadas no grupo dos 5 anos. Por isso, parece-me extremamente importante que, neste dia, tinha sido treinada a caligrafia de várias letras no caderno de escrita.

### **Sexta-feira, 26 de outubro de 2012**

Neste dia, a professora não se encontrava no Jardim–Escola, por isso deixou a turma a cargo de outras professoras e deixou atividades preparadas para os alunos. Inicialmente, os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre a letra /z/ e, após trabalharam com o material Cuisenaire a leitura das várias peças por cores, por valores, os números pares e os números ímpares. Seguidamente foi entregue aos alunos uma proposta de trabalho sobre este material.

Foi lecionada, no último período da manhã, a aula de expressão musical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A revisão realizada nesta manhã sobre números pares e ímpares com o material Cuisenaire, pareceu-me necessária para que os alunos interiorizassem e compreendessem estes dois conceitos. Bivar *et al.* (2012), nas Metas Curriculares de Matemática, referem que os alunos do 2.º ano do Ensino Básico devem “distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objetos” (p. 9) e Caldeira (2009a) refere ainda que um dos interesses pedagógicos do material Cuisenaire é o desenvolvimento da “noção de par e ímpar” (p. 126). A utilização das peças Cuisenaire, neste dia, permitiu aos alunos o desenvolvimento destas duas noções através da manipulação de objetos.

## **Segunda-feira, 29 de outubro de 2012**

A professora pediu, no início do dia, a um dos elementos do meu grupo de estágio, que dinamizasse uma aula sobre a lição do /z/ da Cartilha Maternal. A colega começou por contar uma história, fez a revisão das regras desta lição e realizou um jogo com os alunos. Posteriormente, foi entregue aos alunos uma proposta de trabalho sobre a letra /z/.

Os alunos solucionaram uma proposta de trabalho com o conteúdo pictogramas, que tinha como tema o dia das bruxas. Quando terminaram, teve lugar a aula de expressão musical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A colega, ao realizar um jogo para consolidar os conhecimentos dos alunos sobre as regras de leitura da letra /z/, promoveu a aprendizagem dos alunos através do lúdico. Deus (1997) diz que “não desprezando o aspecto lúdico, a base do Método João de Deus é a análise da língua” (p. 10). Por sua vez, Michaelis (1877, citado por Ruivo, 2009), afirma que “com a Cartilha Maternal entramos num mundo novo! Tudo mudou de aspecto, tudo se tornou simples, lúdico, transparente” (p. 241).

O jogo permitiu a estas crianças, portanto, estudar as regras da sua língua materna sem um carácter extremamente sério, ou seja, a brincar as crianças tiveram contacto e desenvolveram aprendizagens significativas sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

A própria aprendizagem da leitura é tida como um jogo para a criança, tal como afirma Ruivo (2009), que escreve que na aprendizagem da leitura “a criança é levada a participar num jogo, do qual vai aprendendo regras” (p. 131). Desta forma, gostaria de evidenciar que acredito que todas as aprendizagens das crianças podem ser realizadas de forma lúdica e divertida.

## **Terça-feira, 30 de outubro de 2012**

Neste dia encontrei-me a lecionar uma manhã de aulas à turma do 1.ºA, que tinha como tema o dia das bruxas, já que este é celebrado neste dia de estágio. Iniciei a aula com Estudo do Meio, abordando, através de um *Powerpoint*, a origem do dia das

bruxas e algumas lendas sobre este dia, deixando que os alunos também partilhassem as suas vivências e conhecimentos.

Na área de Língua Portuguesa realizei revisões da lição do /s/ da Cartilha Maternal, dinamizando, no final, um jogo sobre os três valores desta letra.

A última área que abordei foi Matemática, em que explorei os tipos de linhas – aberta, fechada, reta, curva e mista. Para rever estes conceitos, mostrei aos alunos várias imagens e pedi para classificarem algumas das linhas que compunham as imagens. Por fim, fiz uma atividade com eles, na qual estes deveriam lá colar uma linha reta e uma linha curva.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Inicialmente, neste dia, para lecionar a minha manhã de aulas, defini regras as quais mantive ao longo de toda a manhã. Na área de Língua Portuguesa, para que o jogo de consolidação corresse como previ, introduzi mais algumas regras que os alunos deveriam cumprir. Para Spodek e Saracho (1998), afirmam que “as crianças devem saber que comportamentos são esperados delas. (...) As instruções terão que ser repetidas muitas vezes” (p. 157). Na minha aula, ao impor regras, consegui promover um comportamento disciplinado por parte dos alunos, o que me permitiu lecionar uma aula coerente e conforme os planos estabelecidos. Na minha opinião, as regras estão presentes em todo o quotidiano, por isso, estas devem ser transmitidas e cumpridas também em sala de aula, para o bom funcionamento durante o período escolar.

### **Sexta-feira, 2 de novembro de 2012**

Neste dia uma das professoras do 1.º ano não se encontrava no Jardim–Escola por ser *roullement*. Desta forma, os alunos das duas turmas do 1.º ano encontravam-se juntos.

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho e acabaram trabalhos que tinham em atraso. Quando tinham todos as propostas de trabalho completas, os alunos fizeram um desenho livre.

Ao último tempo da manhã teve lugar a aula de inglês.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Parece-me importante referir que a aula desenvolvida no último período da manhã, a aula de inglês, é uma área disciplina não-curricular. No entanto, ter contacto com uma língua estrangeira precocemente, creio ser uma mais-valia para estes alunos. De acordo com o Ministério da Educação (s.d.), no final do Ensino Básico os alunos devem ser capazes de “usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação” (p. 15) e que “torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (p. 39). A aula de inglês, desenvolvida nesta manhã, apesar de ter sido muito simples em que os alunos abordaram os nomes das cores, desenvolveu a competência de comunicar adequadamente no quotidiano numa língua estrangeira.

## **Segunda-feira, 5 de novembro de 2012**

No início do dia a professora pediu a uma das minhas colegas de estágio que revesse a lição do Pedro da Cartilha Maternal e que fizesse a correção de uma proposta de trabalho sobre esta lição, que consistia na caça ao erro. Posteriormente, os alunos realizaram um exercício ortográfico da lição do Pedro.

Esteve no Jardim–Escola uma artista plástica, que pediu aos alunos do 1.ºA que realizassem um desenho só com duas cores e esta falou com os alunos sobre o que são as artes plásticas.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A presença, neste dia, de uma artista plástica no Jardim–Escola, permitiu aos alunos terem contacto com as artes e promoveu o desenvolvimento estético destas, no entanto, creio que o tipo de linguagem utilizado pela artista foi confuso para o entendimento dos alunos sobre o que são as artes plásticas.

Souriau (s.d., citado em Santos, s.d.), afirma que “é muito importante dar bastante atenção à educação estética da criança: educação estética em geral” e que “a arte permite à criança um desabrochar mais feliz, uma sensibilidade mais aguda, ou, pelo contrário, mais disciplinada e corrigida. Influência a imaginação, a inteligência, a

formação moral” (p. 364). Por sua vez, Cordeiro (2010) sugere que as artes plásticas, em Portugal, principalmente no contexto familiar, são subvalorizadas (p. 425), o que leva a crer que estas devem ser especialmente postas à disposição das crianças na escola e que estas devem manter contacto com este tipo de arte nas mais variadas formas possíveis, tal como aconteceu nesta manhã.

### **Terça-feira, 6 de novembro de 2012**

Uma das colegas de estágio, neste dia, deu a sua manhã de aulas ao 1.ºA. Iniciou a aula com Estudo do Meio, falando sobre a Lenda de São Martinho e sobre o Magusto. Construiu com os alunos um álbum de imagens, através da organização de imagens sobre a Lenda de São Martinho.

Em Matemática construiu com os alunos um pictograma e analisou-o, colocando questões que trabalhavam o raciocínio lógico-matemático concreto e abstrato.

Em Língua Portuguesa realizou revisões sobre a letra /x/ e os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre esta letra, a qual foi corrigida no final da aula.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Nesta aula da colega, o tema de Estudo do Meio está também interligado com conteúdo de Língua Portuguesa porque, a lenda é um género literário e, no 1.º ciclo do Ensino Básico, deve-se proporcionar às crianças contacto com diferentes géneros literários. De acordo com o Ministério da Educação (2009b):

O contacto com diferentes *géneros literários* possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros (pp. 64-65).

Lopes (2011), define que o texto literário tem uma “(i) intenção comunicativa predominantemente expressiva e artística; (ii) linguagem subjetiva” e que este é escrito “com a intenção de obter efeitos estéticos e expressivos” (p. 222).

A colega, ao abordar a lenda de São Martinho, trabalhou um género literário e, ao mesmo tempo, abordou o tema de Estudo do Meio que lhe tinha sido designado.

### **Sexta-feira, 9 de novembro de 2012**

A professora pediu, inicialmente, a um dos alunos que mostrasse à turma o álbum de fotografias que tinha construído. Este álbum foi uma proposta que as professoras do 1.º ano fizeram às famílias dos alunos, em que, em conjunto com os pais, os alunos deveriam construir um álbum de fotografias suas, que retratasse a sua infância.

A professora escreveu palavras no quadro e pediu para os alunos as classificarem quanto ao género e ao número. Posteriormente, os alunos responderam a uma proposta de trabalho.

A professora colocou questões aos alunos sobre estimativas de unidades de medida, tais como, quanto media a mesa de um aluno e, seguidamente, entregou aos alunos uma proposta de trabalho sobre este conteúdo.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A construção de um álbum de fotografias que envolveu os alunos, as famílias e a escola, é uma proposta que desenvolve várias competências. Rebelo e Atalaia (2000), sugerem que se construam “álbuns com histórias inventadas pelas crianças (...). Em vez de histórias, os álbuns podem conter o relato de um passeio ou qualquer outro assunto que tenha fortemente motivado a criança” (p. 119). A construção deste álbum, apesar de ser com imagens, trabalhou a competência da leitura e, principalmente, a narrativa de acontecimentos por parte destas crianças. Além disso, envolveu a família destes alunos na comunidade escolar. Para Reis (2008), “as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino” (p.252). Desta forma, os alunos ao terem construído este álbum com os seus familiares e, nesta manhã, terem partilhado o seu decurso de vida com a professora e com os colegas, promovem a cooperação e a parceria entre a comunidade escolar e a família.

A estimativa de unidades de medida é um conteúdo que deve ser abordado pois é essencial no quotidiano. Ponte e Serrazina (2006), sobre este tema, sugerem que “deve trabalhar-se a estimação com as crianças antes delas terem medido com unidades e depois de terem usado o sistema estandardizado de unidades de medida” e que “saber estimar quando já se conhece um sistema de medidas é indispensável na vida do dia a dia. Por exemplo, quando temos de indicar medidas aproximadas sem utilizar instrumentos de medida” (p. 201). A professora, ao pedir aos alunos que estimem quando mede a secretária onde estes trabalham, está a desenvolver este conteúdo tão importante, apelando ao mesmo tempo a objetos que os alunos visualizam e com os quais se deparam no seu dia-a-dia.

### **Terça-feira, 13 de novembro de 2012**

No período da manhã os alunos trabalharam com os Calculadores Multibásicos situações problemáticas, sendo que a professora escreveu no quadro os dados e as indicações e os alunos deveriam inventar as situações problemáticas. Os alunos, depois de inventarem a situação problemática, deveriam representá-la com os Calculadores e resolvê-la.

Posteriormente, a professora ensinou, escrevendo no quadro e explicando oralmente, a operação de soma com transporte.

Os alunos resolveram uma proposta de trabalho com exercícios de adição com transporte, com base nos Calculadores Multibásicos, e realizaram um ditado de lateralização.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A professora, ao introduzir a soma com transporte, demonstrou o seu à vontade para explicar esta operação e transmitiu o seu interesse por os alunos perceberem como se realiza esta operação, dando vários exemplos. Lima (2004) diz que “é bom que o professor tenha, e procure transmitir aos seus alunos, uma noção do interesse da matéria que está a ensinar” (p. 127). A professora, ao transmitir aos alunos a importância de estes saberem realizar operações de adição com transporte em papel, está a motivá-los para que estes se apliquem e que tentem compreender como esta operação se realiza.



Além disso, os alunos perceberam o conceito desta operação, não decorando apenas o processo mecânico envolvente, mas realmente percebendo que esta pode ser aplicada para a resolução de diversos problemas, que não é só uma operação que necessita de ser realizada por obrigação, mas que poderá ser aplicada em vários casos. Serrazina e Matos (1996) evidenciam que:

Uma das tarefas de um professor de Matemática é conseguir que os seus alunos compreendam os diversos conceitos em jogo, não de uma forma mecânica, mas que os possuam de uma forma operacional, isto, que possam operar em eles em diversos contextos (p. 7).

Com isto pretendo evidenciar que, estes alunos, durante esta aula, aprenderam o mecanismo de adição com transporte mas, ao mesmo tempo, perceberam que não se trata apenas da realização de uma operação, que esta operação pode ser aplicada a problemas para a resolução destes.

## **8.ª Secção – 2.ºA**

A presente secção é referente ao estágio realizado com a turma do 2.ºA, que se realizou entre 19 de novembro de 2012 e 25 de janeiro de 2013. A professora L. H. foi, durante este ano letivo, a professora titular desta turma.

### **1.8.1. Caracterização da turma**

A turma do 2º ano A é constituída por 28 crianças; 15 do género feminino e 13 do sexo masculino.

Em termos culturais é uma turma muito interessada no ambiente que a rodeia, manifestando muito interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em termos comportamentais é uma turma calma e muito respeitadora. Duas crianças desta turma tomam medicação, uma delas devido a ter sido diagnosticada hiperatividade e défice de atenção. Dois dos alunos desta turma usufruem de terapia da fala.

### **1.8.2. Caracterização do espaço**

A sala desta turma localiza-se no piso superior do Jardim–Escola, ao lado da biblioteca e junto a uma das casas de banho existentes neste espaço.

Existem nesta sala 28 mesas unidas duas as duas, estando estas organizadas da seguinte forma: uma fila horizontal composta no total por 6 mesas, três filas verticais, uma ao centro e duas do lado direito e do lado esquerdo da sala. Colocada à frente das secretárias dos alunos encontra-se a secretária e a cadeira da professora, sendo que na secretária encontra-se um computador e, na parede, está colocado um quadro preto para escrever com giz. No lado da sala oposto à mesa da professora, existe um armário e dois móveis para arrumação de materiais, dos dossiês dos alunos e para colocar os livros da biblioteca de turma.

### **1.8.3. Rotinas e horário**

As rotinas do 2.ºA são semelhantes às das restantes turmas do 1.º Ciclo deste Jardim–Escola, ou seja, realiza-se no início da manhã o acolhimento, seguidamente realiza-se o primeiro momento de higiene; a meio da manhã é realizada outra ida à casa de banho, cada aluno ingere uma refeição ligeira e os alunos têm um momento de recreio; por volta das 13 horas os alunos fazem outro momento de higiene, almoçam e realizam o segundo recreio do dia e, à tarde, os alunos fazem o último momento de higiene no Jardim–Escola e, posteriormente, lancham.

Seguidamente apresenta-se o quadro 9 referente ao horário do 2.ºA.

Quadro 9 – Horário do 2.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-11h00	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
11h00-11h30	Recreio				
11h30-13h00	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
		Estudo do Meio			
13h00-14h30	Almoço/recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Educação Física	Música
15h20-16h10	Português	Trabalhos Manuais		Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h10-17h00	Educação Física		Música	Inglês	
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

#### 1.8.4.Relatos diários

##### Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

Nesta manhã realizaram-se aulas surpresa no Jardim–Escola. Primeiramente, fui assistir a uma aula no 2.ºB, em que o conteúdo era a divisão exata e inexata, através de situações problemáticas.

Quando regresssei aos 2.ºA, os alunos encontravam-se a corrigir uma proposta de trabalho de matemática. Seguidamente foram escritos os sumários e realizados exercícios de aplicação de matemática, que foram corrigidos no quadro com a explicação da professora.

Ao regressar do recreio, os alunos procederam à realização de um exercício ortográfico, em que deveriam copiar um texto informativo fornecido numa proposta de trabalho.

#### Inferências/fundamentação teórica

A realização de uma cópia, durante esta manhã, de um texto informativo, trabalha a caligrafia, desenvolve a memorização, trabalha a estruturação frásica, entre tantas outras vantagens. Condemarin e Chadwick (1987) sublinham que a cópia:

(i) permite á criança avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita quanto aos sinais de expressão, pontuação, diagramação, formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco e captação da sequência das letras dentro da palavra. (...); (ii) permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação. Esta prática refere-se às exigências de legibilidade e fluidez da escrita; (iii) a cópia também favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações. A linguagem escrita possui uma sintaxe que lhe é própria e que nem sempre reproduz a fala (...); (iv) (...) a cópia favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo (p.182).

Parece-me, portanto, que é evidente que o exercício de cópia realizado por estes alunos neste dia, promoveu-lhes um grande leque de destrezas e capacidades que lhes são extremamente necessárias.

### **Terça-feira, 20 de novembro de 2012**

No início do dia, os alunos fizeram a leitura e exploração do conto *Os três porquinhos*, presente no livro *A raposa azul*.

A professora escreveu no quadro números e pediu aos alunos que os lessem por ordens, por classes, que indicassem o algarismo de maior valor absoluto, maior valor relativo, menor valor absoluto e menor valor relativo. Com estes números, treinou-se também a leitura de números de várias formas e a indicação de um algarismo referente à ordem em que se encontrava.

Os alunos escreveram o sumário de matemática e realizaram exercícios de aplicação sobre classificação de polígonos, números ordinais, situações problemáticas e calcularam o quadruplo de um número.

No final da manhã, os alunos acabaram o exercício ortográfico iniciado no dia anterior e escreveram um texto informativo sobre o coelho.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Ao escreverem um texto informativo os alunos trabalham as regras deste tipo de texto, sendo que no dia anterior já tinham lido um texto deste tipo. Para Sim-Sim (2007) designa texto informativo como “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto” (p. 26).

Com esta estratégia, os alunos aprenderam a escrever um texto que informe o leitor sobre factos verídicos e, aprenderam também, a dar a sua opinião sobre as características do coelho, informando-se sobre o seu habitat, a sua forma de locomoção, o seu tipo de alimentação entre outros aspetos. Ao pedir aos alunos que escrevessem este texto, a professora proporcionou uma interligação entre duas áreas curriculares disciplinares, sendo elas a área de Língua Portuguesa e a área de Estudo do Meio.

Sim-Sim (2007) sublinha ainda que o estudo de um texto informativo deve considerar “(i) a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema; (ii) o ensino do vocabulário específico presente no texto; (...) (iii) a sintetização da informação” (p. 26). Esta proposta de trabalho, proporcionou portanto aos alunos, a interiorização de novas informações sobre este animal e o conhecimento e aplicação de novo vocabulário.

### **Segunda-feira, 26 de novembro de 2012**

No início da manhã, a professora conversou com os alunos sobre o fim-de-semana destes. Às 10 horas, os alunos visitaram a carrinha da PSP, que se encontrava à porta do Jardim–Escola, onde foi abordada a temática da prevenção rodoviária.

Após o recreio, os alunos realizaram um ensaio de música para a festa de Natal e, posteriormente, fizeram a correção dos trabalhos de casa e revisões para o teste de Língua Portuguesa.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A visita à carrinha da PSP que ocorreu durante esta manhã, permitiu aos alunos receberem informação sobre segurança rodoviária bem como rever noções que estes já tinham sobre o tema. Na minha opinião esta visita foi extremamente apelativa para os alunos porque a agente da PSP que se encontrava a fazer a visita pediu a participação de todos para responderem a perguntas que ela colocou. Deixou também que os alunos partilhassem algumas das suas experiências/conhecimentos sobre o tema e no final possibilitou que todos os alunos realizassem um jogo sobre a prevenção rodoviária em computadores que se encontravam neste espaço.

Os trabalhos de casa e a sua respetiva correção representa uma das técnicas que podem ser utilizadas pelos professores, para desenvolver competências nos alunos. Meirieu (1998) expõe que “os trabalhos de casa são sempre necessários” e que “é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal” (p. 14). No entanto, os trabalhos de casa deverão ser corrigidos em sala de aula, como é referido pelo mesmo autor que escreve que “o professor fazia melhor se se assegurasse do seu cumprimento... e da correção do trabalho feito” (p. 11) porque, caso contrário, poderá causar, segundo este autor, “rejeições escolares” (p. 11). Desta forma, a professora ao enviar a estes alunos trabalhos de casa, desenvolveu as competências referidas pelo autor e possibilitou que estes alunos fizessem revisões para o teste autonomamente. A professora, ao proceder à correção, motivou os alunos, explicando-lhes os exercícios e a sua resolução.

### **Terça-feira, 27 de novembro de 2012**

Realizou-se, no início deste dia, o teste de avaliação de Língua Portuguesa. Seguidamente, os alunos escreveram os sumários e resolveram quatro operações para avaliação.

A professora disse aos alunos que lessem umas páginas do livro de Estudo do Meio e entregou-lhes uma proposta de trabalho sobre a matéria de Estudo do Meio que tinham acabado de ler, que estes realizaram até ao final da manhã.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A realização das quatro operações além de servir para avaliação serviu também para o treino das mesmas por parte dos alunos. Abrantes *et al.* (1999) salientam que:

Tradicionalmente, a maior parte do tempo da escola era gasto a ensinar os algoritmos das quatro operações (...). Os algoritmos devem continuar a ser ensinados, mas hoje deve dar-se menos atenção à prática repetitiva dos algoritmos e mais atenção à compreensão das operações (pp. 48-49).

A meu entender, apesar de se dever dar primazia à compreensão das operações, este treino e a sua avaliação realizada nesta manhã, é também de extrema importância porque, se estes alunos não souberem realizar corretamente os

algoritmos das quatro operações, não os irão aplicar corretamente quando recorrerem a eles.

Uma dos objetivos da escola é o de preparar os alunos para a vida. Esta preparação, hoje em dia, deverá ter em atenção que no fim do ensino escolar, o aluno continuará a necessitar de informação e formação para o resto da sua vida e, estas duas necessidades terão de ser satisfeitas pelos próprios alunos. Barker e Escarpit (1974, citados por Silva, 2002) redigem, sobre os objetivos dos alunos, afirmando que estes devem “facultar espírito de pesquisa, criar hábitos de responsabilidade, autonomia e organização, apelar à recolha de informação e à descoberta de novos horizontes, compreender e assimilar conhecimentos com vista a novas situações e à resolução de problemas” (p.200). A professora, ao pedir que os alunos estudem individualmente algumas páginas do livro de Estudo do Meio, está a desenvolver estas competências, para que mais tarde os alunos, quando necessitarem de pesquisar e de estudar sozinhos, o saibam como fazer.

#### **Sexta-feira, 30 de novembro de 2012**

Durante toda a manhã os alunos encontraram-se com as professoras a realizar ensaios da peça de Natal que iriam apresentar na festa para os familiares e para a comunidade escolar.

#### **Inferências/fundamentação teórica**

A dramatização de peças de teatro é uma atividade recorrente neste Jardim–Escola pela altura do natal. Os ensaios da mesma são, a meu ver, muito importantes porque permitem aos alunos familiarizarem-se com o texto e, por sua vez, estarem preparados na altura da sua apresentação.

Para Vygotsky (1962, citado por Sim-Sim, 2007) “a interiorização dos diálogos, numa actividade verbal colectiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança” (p. 49). Sim-Sim (2007) refere ainda que “um texto de teatro é um meio natural e autêntico para promover a repetição activa da leitura em voz alta, permitindo o ensaio para recitar ou actuar perante um público” e que “é o treino dos aspectos entoacionais na leitura oralizada que faz com que a mesma pareça linguagem falada” (p. 49), ou seja, os ensaios para

a peça de teatro desenvolveram o discurso destes alunos, permitiram que estes treinassem a leitura em voz alta e, ao mesmo tempo, tornou a própria peça de teatro mais real, porque ao treinar várias vezes o texto, este será apresentado com maior naturalidade.

### **Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012**

Os alunos, após contarem seu fim-de-semana, executaram um ditado lacunar que tinha como base numa das músicas da peça de Natal. Estes deveriam preencher o ditado com as palavras que faltavam da letra da música, sendo que foi a professora a ditar a letra, em vez de colocar a música a tocar.

As professoras juntaram as duas turmas do 2.º ano para realizarem os ensaios de Natal, mas como se estava a ensaiar a peça por partes, os alunos que não entravam nessas partes, ficaram numa das salas a realizar uma proposta de trabalho sobre figuras e sólidos geométricos na qual deveriam, para cada sólido geométrico apresentado, referir as figuras geométricas que o compunham.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A proposta de trabalho sobre figuras e sólidos geométricos, elaborada neste dia, faz parte do tema geometria. Segundo o Ministério da Educação (2007) “no estudo das figuras geométricas os alunos descrevem e comparam os sólidos geométricos, agrupam-nos e classificam-nos e identificam as figuras planas a eles associadas”, sendo que era exatamente esta identificação que se pretendia que os alunos fizessem ao responder à proposta de trabalho. Pelo que pude observar, os alunos demonstraram, na sua maioria, saber identificar as figuras geométricas que formavam os sólidos geométricos apresentados, no entanto, demonstraram algumas dificuldades em entender o enunciado da proposta de trabalho, ou seja, o que lhes era pedido, por esse motivo, tive de explicar variadas vezes o que era pretendido que eles fizessem.



### **Terça-feira, 4 de dezembro de 2012**

A professora procedeu à correção da proposta de trabalho sobre figuras e sólidos geométricos, realizada no dia anterior e, depois, pediu aos alunos que estudassem um texto, do qual foi feito posteriormente um exercício ortográfico.

No final da manhã os alunos executaram ensaios para a festa de Natal.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O exercício ortográfico – ditado, realizado durante esta manhã, é uma das formas de escrever para aprender. De acordo com o Ministério da Educação (2009b), os alunos do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico devem ser capazes de “escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página” sendo que uma das formas de averiguar esta competência deverá ser através de “pequenos textos ditados” (p. 41). O Ministério da Educação (2009b) refere ainda que no 1.º ciclo do Ensino Básico “está em desenvolvimento, nesta etapa, o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita” (p. 23). Assim, ao realizarem exercícios de ortografia, neste caso um ditado, os alunos trabalharam a relação entre a fonética e a ortografia.

### **Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012**

Os alunos escreveram os sumários de Língua Portuguesa e, na mesma folha, realizaram um ditado de palavras. Seguidamente, foi entregue aos alunos a folha de sumários de Matemática onde estes, além de escreverem os sumários, efetuaram um ditado de números. Ambos os ditados foram corrigidos no quadro pela professora e os alunos corrigiam o que tinham errado, a lápis, na própria folha.

Foi feita a correção do ditado lacunar, que tinha sido realizado no dia anterior, e foram realizados ensaios para a festa de Natal.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A correção do ditado de palavras, sendo realizada pelos alunos com base na correção que a professora fez no quadro, é um desempenho que deve ser desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo o Ministério da Educação (2009b), os alunos do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico devem ser capazes de “rever os textos, com apoio do professor: identificar erros” (p. 42). Estes alunos fizeram a revisão e corrigiram os erros do seu próprio exercício, com o apoio da professora, sendo que este apoio não foi individualizado mas geral, já que as palavras ditadas foram escritas no quadro.

## **Segunda-feira, 10 de dezembro de 2012**

No princípio da manhã, organizou-se a atividade do “amigo secreto” para a troca de presentes de Natal.

A professora acabou de ler um livro aos alunos, que tinha começado anteriormente e leu-lhes também o livro *E tu gostas de histórias?*

Realizaram-se, antes do almoço, ensaios para a peça de Natal.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Os alunos, ao ouvirem a professora ler-lhes histórias, alargam o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia, tal como é sugerido por Veloso (1994), “a criança procura na literatura que lhe é destinada uma classificação e um alargamento do real envolvente, dado que o fantástico para ela é lógico, estruturante e veículo de um saber a todos os títulos fundamental” (p.22). Também Allende e Condemarín (1987) sublinham a importância do professor ler para os seus alunos, escrevendo que “o próprio professor deve utilizar a leitura oral, proporcionando um bom modelo aos seus alunos. Deve demonstrar prazer ao praticá-la, preocupando-se em usá-la em função da comunicação” (p.115). Desta forma, a professora ao ler os livros para os alunos durante esta manhã, deu o exemplo aos alunos de uma leitura fluente e transmitiu-lhes o prazer que a leitura pode proporcionar, motivando-os a ler mais e melhor.

### **Terça-feira, 11 de dezembro de 2012**

Os alunos fizeram a leitura silenciosa de um dos contos presentes no livro *A raposa azul* e a professora pediu aos alunos que, oralmente, resumissem o conto.

No restante tempo da manhã foram efetuados ensaios para a festa de Natal.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A leitura é uma capacidade essencial de ser desenvolvida no 1.º Ciclo, levando ao sucesso escolar dos alunos. Para Sim-Sim (1995, citado por Sim-Sim *et al.*, 1997), a capacidade de ler “permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno” (p.27). Ao ler o conto presente neste livro, as crianças desenvolveram a comunicação e o seu potencial cognitivo. Sim-Sim *et al.* referem também que no final do 1.º Ciclo os alunos devem ser capazes de “executar leitura silenciosa” (p. 59), sendo que esta forma de leitura foi a escolhida pela professora para os alunos trabalharem este conto.

Na realização do resumo do conto oralmente, os alunos trabalharam uma das competências que se deve desenvolver neste nível de ensino, tal como é referido pelo Ministério da Educação (2009b), no qual se pode ler que os alunos do 3.º e 4.º ano do Ensino Básico devem ser capazes de “resumir textos, sequências ou parágrafos” (p. 39).

A leitura e resumo de textos, quanto mais vezes for trabalhada, maior a facilidade que os alunos demonstraram para estas duas capacidades.

### **Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012**

Os alunos, no início da manhã, fizeram a leitura silenciosa do conto *O macaco e o tubarão*, que compõe o livro *A raposa azul*. A professora, depois, pediu a alguns alunos que fizessem a leitura deste conto em voz alta para a turma e a outros, que realizassem o resumo. Foi utilizada a mesma estratégia para o conto *O pelicano e o caranguejo*, sobre o qual foram feitas aos alunos, por parte da professora, perguntas

de interpretação e de análise textual. Após escreverem os sumários de Língua Portuguesa, os alunos realizaram uma ficha de leitura.

Os alunos resolveram operações matemáticas e um ditado de lateralização, sendo as operações matemáticas corrigidas no quadro e que a professora aproveitou para a revisão da prova dos 9.

Foi entregue também aos alunos uma atividade com um desenho de Natal, em que estes deveriam descobrir as diferenças entre as duas imagens e pintá-las.

### **Inferências/fundamentação teórica**

No que se refere à leitura em voz alta, Alliende e Condemarín (1987) referem que:

A leitura oral é uma atividade mais difícil do que a leitura silenciosa. O leitor deve reconhecer todas as palavras, expressá-las verbalmente, usar o fraseado adequado, prescrito pelos sinais de pontuação, dar a entoação correta, adaptar a expressão, a altura da voz e a velocidade ao ritmo dos ouvintes, para ser bem escutado e compreendido (p. 105).

Sendo a leitura em voz alta uma tarefa mais complexa do que a leitura silenciosa, é necessário ser executada várias vezes pelos alunos, para que estes desenvolvam as competências necessárias a este tipo de leitura. Os mesmos autores referem que a leitura oral "(i) desenvolve no aluno a facilidade de comunicação, ao ler perante um público que o escuta; (ii) dá ao aluno uma retro-alimentação da informação, ao escutar a sua própria voz; (iii) desenvolve nos demais alunos a capacidade de escutar atentamente" (p. 105). Assim, a leitura em voz alta de dois contos, realizada nesta manhã, permitiu aos alunos que leram desenvolverem a comunicação, decodificarem a mensagem do texto e, aos restantes alunos, treinarem o escutar atentamente.

### **Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013**

Os alunos contaram à turma as suas vivências de Natal e de fim de ano. Seguidamente, a professora organizou as autorizações para os alunos assistirem a uma peça de teatro.

A professora fez com os alunos a revisão da operação de multiplicação e introduziu a multiplicação com dois algarismos no multiplicador, a qual, seguidamente, os alunos treinaram com uma proposta de trabalho.

Os alunos foram assistir à hora do conto, onde foram dramatizados os contos *História dos Reis Magos* e *Bolo-rei*.

Os exercícios de multiplicação, realizados no princípio da manhã, foram corrigidos pelos alunos no quadro.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A introdução da multiplicação com dois algarismos num dos fatores realizada neste dia corresponde a uma das operações que os alunos deveram ser capazes de realizar no 3.º ano do Ensino Básico. Segundo as Metas Curriculares de Matemática, Bivar *et al.* (2012) assumem que os alunos deste nível de ensino devem “efetuar a multiplicação de um número de um algarismo por um número de dois algarismos, decompondo o segundo em dezenas e unidades” e que devem “multiplicar fluentemente um número de um algarismo por um número de dois algarismos, começando por calcular o produto pelas unidades e retendo o número de dezenas obtidas para o adicionar ao produto pelas dezenas” (p. 16). No mesmo documento é ainda referido que os alunos devem “multiplicar dois números de dois algarismos, decompondo um deles em dezenas e unidades, utilizando a propriedade distributiva e completando o cálculo com recurso à disposição usual do algoritmo” (p. 16) O Ministério da Educação (2007), sobre esta operação, refere que os alunos do 3.º e 4.º ano do Ensino Básico devem “compreender e realizar algoritmos para as operações multiplicação e divisão” (p. 18). Assim, a professora ensinou neste dia aos alunos o algoritmo da multiplicação com dois algarismos, sendo que esta competência, neste Jardim–Escola, é trabalhada no 2.º ano.

### **Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013**

Neste dia, uma colega de estágio apresentou as suas aulas abordando as três áreas. Iniciou com Língua Portuguesa, em que fez a leitura do texto, colocou perguntas de interpretação e reviu a classe dos adjetivos.

Em Matemática a colega realizou a revisão da numeração romana e praticou este conteúdo através de um jogo de memória.

Em Estudo do Meio lecionou as regras de segurança rodoviária e entregou duas fichas – uma informativa e outra formativa.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A interpretação realizada pela colega com os alunos sobre o texto lido foi necessária para a compreensão total do texto. Teberosky e Colomer (2003) evidenciam que:

Quando as crianças interpretam o texto, depois de terem localizado um ou dois nomes substantivos, elas conseguem “ler” toda a oração. A evolução dessas respostas direciona-se para a possibilidade de localizar outras categorias de palavras e não apenas nomes (nomes e verbos), ainda que continuem “lendo” toda a oração, até que finalmente sejam capazes de atribuir e localizar todas as partes da oração escrita (p. 51).

O autor quer com isto dizer que na interpretação de textos, as crianças, inicialmente só captam os nomes presentes no texto, posteriormente estas já conseguem identificar os nomes e as ações, sendo que só numa fase mais avançada são capazes de captar toda a ação que se encontra escrita no texto. Por este motivo considero de extrema importância a colega ter colocado aos alunos perguntas de interpretação, porque só desta forma estes vão ter a compreensão global do texto.

### **Terça-feira, 8 de janeiro de 2013**

Neste dia, lecionei a minha manhã de aulas, a qual tinha como tema a prevenção das regras de segurança nas praias e nos rios. Inicialmente, no Estudo do Meio, abordei, através de uma apresentação de *Powerpoint*, a segurança nas praias e nos rios, ao mostrar as várias bandeiras que podem surgir nestes dois locais.

Em Língua Portuguesa introduzi como conteúdo os verbos, explicando o que é um verbo, as três conjugações existentes e o infinitivo dos verbos. Realizei, oralmente, com os alunos a identificação da conjugação de algumas formas verbais.

Em Matemática fiz uma breve revisão sobre as várias unidades de tempo e a sua correspondência entre si.

## **Inferências/fundamentação teórica**

Para mim, ter lecionado esta aula revelou-se de extrema importância porque, no fim, compreendi que deverei ter em atenção o tempo e a sua gestão, visto que não consegui lecionar na totalidade as três áreas a que me propus. Novais e Cruz (1989, citados por Alarcão, 1996) escrevem que “se o aluno conhecer/identificar os processos que utiliza durante a resolução de problemas, poderá controlar esses processos, aplica-los em outras ocasiões e avaliar a sua eficácia” (p.78). Neste caso, quando me apercebi que não teria tempo para lecionar todos os conteúdos, tentei resumir-los, processo que posteriormente percebi não ter sido eficaz, por conseguinte, esta aula permitiu-me refletir sobre as estratégias mais eficazes para controlar a gestão de tempo.

## **Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013**

A professora começou por rever, com os alunos, as classes e subclasses de palavras, fazendo para isso um esquema no quadro. Seguidamente, os alunos escreveram o sumário de Língua Portuguesa e realizaram exercícios de aplicação sobre o conteúdo revisto.

Os alunos fizeram um exercício de correção ortográfica e estudaram a tabuada, escrevendo-a numa folha.

Posteriormente, foi escrito o sumário de Matemática e os alunos resolveram operações para efeitos de avaliação.

## **Inferências/fundamentação teórica**

A revisão feita sobre a classe de palavras e a sua organização em esquema apresenta-se, no meu parecer, benéfica para os alunos. Novak (1999) expõe que “depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceptuais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido” (p. 31) e Condemarín e Chadwick (1987) referem que “o esquema assinala a importância relativa de cada idéia, colocação ou fato, sua relação com outras ideias e seu lugar ou inclusão na seleção total” (p. 227). Assim, a elaboração de um esquema com este conteúdo, serviu como resumo desta matéria, permitindo aos alunos perceberem a inter-relação existente

entre as classes e subclasses de palavras, bem como a inclusão ou exclusão de certas palavras numa classe e, possibilitou-lhes a organização do seu pensamento.

Os alunos ao escreverem a tabuada memorizam-na. Como já foi referido anteriormente, para aprender a tabuada deve-se ensinar os alunos a desenvolver estratégias, no entanto, tal como é referido por Abrantes *et al.* (1999), “esta abordagem requer, aparentemente, mais tempo do que a aprendizagem por simples memorização” (p. 49), ou seja, na minha opinião, a professora optou pela escrita da tabuada e sua memorização, porque os alunos anteriormente já exploraram a tabuada através de materiais manipulativos, como o Cuisenaire.

### **Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013**

Um dos elementos do meu grupo de estágio, lecionou durante esta manhã três aulas. Começou com a leitura de um poema, que levava à descoberta do tema de Estudo do Meio, que era os itinerários. Para abordar este tema, mostrou vários itinerários e pediu aos alunos que indicassem várias formas de se deslocar de um dado local para outro. Por fim, os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre este conteúdo.

Em Língua Portuguesa a colega de estágio explicou como se redigia uma carta e o preenchimento correto do seu envelope. A seguir pediu a cada um dos alunos que escrevesse uma carta para um colega por ela escolhido.

A última área lecionada foi Matemática, em que foram abordadas as unidades monetárias, mais concretamente o euro.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A colega, ao pedir que cada aluno escrevesse uma carta para um colega de turma, está a desenvolver nestas criança competências de escrita, as quais devem ser treinadas. Condemarín e Chadwick (1987), afirmam que “as cartas podem desenvolver um nível mais avançado de destrezas de composição” (p. 216) e Sim-Sim *et al.* (1997) afirmam que:

Os objectivos da escrita determinam o formato da produção, que precisa de ser consistentemente ensinado e treinado – desde a atenção às variáveis situação, tarefa



a realizar e destinatário até às técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferente grau de complexidade (p. 29).

A colega treinou, portanto, com estes alunos esta competência, de uma forma lúdica que os alunos demonstraram ter adorado.

Para abordar e consolidar o conteúdo sobre unidades monetárias, ela propôs aos alunos várias situações problemáticas relativas à utilização de euros. No 1.º e 2.º ano do Ensino Básico, segundo o Ministério da Educação (2007) os alunos devem “conhecer e relacionar as moedas e notas do euro e realizar contagens de dinheiro” e devem ser capazes de “resolver problemas envolvendo dinheiro” (p. 24). Desta forma, a colega proporcionou a estes alunos uma aprendizagem significativa sobre a utilização de unidades monetárias em situações do dia-a-dia.

### **Terça-feira, 15 de janeiro de 2013**

No início da manhã voltei a dar uma aula de Matemática sobre as unidades de tempo. Com base numa apresentação de *Powerpoint*, fiz os com os alunos a revisão das unidades de tempo e a correspondência entre estas. Entreguei uma atividade aos alunos, em que estavam escritas várias unidades de tempo e estes deveriam colocar corretamente a unidade de tempo a que estas correspondiam.

A professora fez com os alunos a revisão das unidades monetárias, neste caso o euro e, depois, os alunos responderam a uma proposta de trabalho com esta temática. Para corrigir a proposta de trabalho, a professora pediu a alguns alunos que respondessem aos vários exercícios com notas e moedas de plástico.

A professora falou com os alunos sobre os testes intermédios e estes fizeram a composição do teste intermédio do ano anterior para treinar.

### **Inferências/fundamentação teórica**

A utilização de moedas e notas (de plástico) para realizar uma revisão sobre as unidades monetárias – o euro, pareceu-me uma forma apelativa de explorar este conteúdo. As notas e moedas podem ser, neste caso, consideradas materiais manipulativos, proporcionando por isso a estes alunos a possibilidade de realizarem transações monetárias sugeridas pela professora. Com a utilização deste material,

estes alunos não se limitaram a realizarem o pensamento abstrato, mas experienciaram no concreto a utilização de dinheiro, o que tornou, a meu ver, a aprendizagem mais significativa e mais fácil para estes alunos.

Os testes intermédios fazem parte dos momentos de avaliação do 2.º ano de escolaridade. Estes revelam-se uma novidade para os alunos o que poderá causar nestes alguma ansiedade. Uma das questões presentes nestes testes é a redação de uma produção escrita sobre um determinado tema. Ponte e Serrazina (2006) redigem que “as composições, pequenos relatórios e outras produções escritas (...) são tarefas que constituem meios de aprendizagem mas que também servem de instrumento de avaliação” (p. 232) e que as produções escritas revelam as “capacidades de comunicação escrita, de investigação e de síntese dos alunos” (p. 233). Os alunos, ao treinarem a composição, aprendem as regras que deverão seguir para que no teste intermédio de Língua Portuguesa não sintam dificuldades. Desta forma, o treino para esta questão revela-se um meio de aprendizagem, bem como de avaliação, porque a professora poderá perceber quais as dificuldades dos alunos neste tipo de produção escrita. Os alunos, ao realizarem este treino, sentem-se mais confiantes e menos ansiosos com esta forma de avaliação.

### **Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013**

No princípio da manhã, orientadoras da Prática Pedagógica entraram na sala do 1.ºA e pediram a uma das minhas colegas de estágio que lecionasse uma aula com os Calculadores Multibásicos, em que o conteúdo fosse a subtração com empréstimo. A colega fez com os alunos duas operações de subtração com empréstimo e pediu-lhes que lessem o número por cores, por classes e por ordens. Questionou também os alunos sobre os algarismos de certa ordem, os algarismos de maior e menor valor relativo e os algarismos de maior e menor valor absoluto.

A meio da manhã, realizou-se a reunião de avaliação das aulas surpresa e, após esta, os alunos observaram uma peça de teatro intitulada *Zé Latão*. A professora, quando regressaram à sala de aula, falou com os alunos sobre a peça de teatro a que estes tinham assistido e perguntou-lhes quais são as regras que um guião de teatro deve cumprir.

## Inferências/fundamentação teórica

A utilização de materiais, neste caso dos Calculadores Multibásicos, para a operação de subtração com empréstimo, permitem a estes alunos explorar e experimentar esta operação através da manipulação. Ponte e Serrazina (2006) mencionam que “o uso de materiais é fundamental neste nível de ensino” (p.115), referindo-se ao ensino do 1.º ciclo. O Ministério da Educação (1990, citado por Ponte e Serrazina, 2006) sublinha que “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (pp. 115-116).

Para que esta operação seja corretamente compreendida pelos alunos, anteriormente deverá ter sido explorada a adição com este material, tal como é exposto por Damas *et al.* (2010), que, sobre a subtração com o material Calculadores Multibásicos, dizem que “a subtracção só poderá ser compreendida depois da adição estar bem explorada, uma vez que a subtracção é a operação inversa da adição” (p. 54).

Apesar de estes alunos estarem familiarizados com este material e terem, ao longo dos anos neste Jardim–Escola, praticado a operação de adição com este material, nesta aula surpresa foi-me possível observar que estes demonstravam algumas dificuldades quando lhes era pedido que fizessem a subtração com empréstimo utilizando os Calculadores Multibásicos.

Ao lecionar aulas e seguidamente realizar-se uma reunião de reflexão sobre as mesmas, dão a todos os estagiários a possibilidade de se tornarem autónomos para mais tarde sermos professores também autónomos. Alarcão (1996) sugere que a formação de professores deverá:

Conduzir o aluno na definição da sua aprendizagem, fornecendo-lhe os meios facilitadores. Para que tal possa ocorrer, é por sua vez necessário que nos processos de formação de professores e nas práticas de supervisão se possam igualmente fornecer aos professores/futuros professores os meios facilitadores de um desenvolvimento pessoal assente na autonomia (p.85).

Deste modo, o leccionamento de aulas são os meios facilitadores do meu desenvolvimento pessoal assente na autonomia e, as reuniões de reflexão são os meios facilitadores da minha aprendizagem, porque têm uma vertente de reflexão sobre o que foi realizado no decorrer da aula.

## **Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013**

Foram resolvidas, no início da manhã, situações problemáticas e, seguidamente, eu e as minhas colegas de estágio resolvemos individualmente com cada aluno, operações para perceber quais as dificuldades que estes apresentavam.

Os alunos leram um excerto do livro *A fada Oriana*, presente no manual de Língua Portuguesa e a professora colocou-lhes, oralmente, perguntas de interpretação deste excerto e questões de análise gramatical.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Sobre a resolução de situações problemáticas em sala de aula, Ponte e Serrazina (2006) escrevem que “aprende-se Matemática resolvendo problemas. (...) A resolução de problemas ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já aprendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas” (pp. 55-56) e que “a resolução de problemas não deve, por isso, ser uma actividade à parte, que se faz de vez em quando. Pelo contrário, deve fazer parte do dia-a-dia do trabalho matemático da classe” (p. 56). A resolução de situações problemáticas nesta manhã por parte dos alunos, permitiu-lhes por em prática as ideias matemáticas que estes já possuíam e ainda desenvolver novas ideias matemáticas.

No que se refere à interpretação oral de um texto lido oralmente, Teberosky e Colomer (2003), sugerem que “ao terminar os comentários ou a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido” porque este tipo de estratégias “parece oferecer um contexto social rico, que seria o responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 119). A professora, ao colocar questões de interpretação sobre um excerto do livro *A fada Oriana*, promoveu o desenvolvimento da linguagem escrita e proporcionou a ambiente de aprendizagem rico para estes alunos.

**Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013**

Um aluno, no princípio do dia, contou aos colegas as suas vivências da viagem que tinha realizado com os familiares à Madeira. A professora, depois, contou uma anedota de um livro que um dos alunos tinha trazido para o Jardim–Escola.

Os alunos solucionaram exercícios de Matemática para treino do teste e uma das colegas de estágio deu, com os Calculadores Multibásicos, a subtração com empréstimo. No final da manhã, os alunos continuaram os exercícios de treino de Matemática.

### **Inferências/fundamentação teórica**

O aluno, ao contar à professora e aos seus colegas sobre a sua viagem familiar, partilhou uma experiencia muito importante para si próprio, desenvolvendo a linguagem e a literacia. Hohmann e Weikart (2004), sublinham que:

Falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da literacia. (...) as crianças conversam porque têm alguma coisa importante a dizer. Querem partilhar as suas experiências com pessoas que para elas são importantes (p. 529).

O aluno demonstrou grande entusiasmo ao contar esta vivência e a restante turma também demonstrou grande interesse pelo que este lhes estava a contar, querendo ver o caderno de autógrafos que este trouxe, já que o seu pai participou numa conferência com várias personalidades conhecidas. Esta experiencia e sua partilha proporcionou ao aluno e aos restantes, através da narração deste, um alargamento sobre o mundo que os rodeia.

Os exercícios para treino do teste de Matemática, são uma forma de os alunos estudarem, revendo a matéria e uma forma de os tranquilizar quanto a este porque, tal como é referido por Meirieu (1998), “os alunos ficam sempre nervosos quando os testes se aproximam” (p. 80). As revisões para o teste de Matemática revelaram-se, portanto, uma forma de tranquilizar os alunos, porque quanto mais treinarem uma matéria mais à vontade se vão sentir quando a tiverem de aplicar sozinhos.



## **Capítulo 2 – Planificação**





Este capítulo é referente às planificações de algumas aulas ministradas durante o Estágio Profissional. Inicialmente, são abordadas algumas questões ligadas à planificação, as quais irei fundamentar teoricamente através de obras de vários autores. Neste capítulo, quando redijo sobre as planificações, foco-me essencialmente na planificação em modelo T de unidade de aprendizagem, que é o tipo de planificação utilizada nos Jardins-Escola João de Deus.

As planificações, apresentadas no presente capítulo, encontram-se expostas por ordem cronológica e, para cada uma delas, realizo uma fundamentação teórica sobre os procedimentos que utilizei para lecionar os conteúdos abordados.

Este capítulo é composto por quatro planificações, das quais duas foram aplicadas em grupos da Educação Pré-Escolar e duas em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As duas planificações, apresentadas inicialmente, são referentes à Área de Conhecimento do Mundo, as quais foram desenvolvidas com grupos de Educação Pré-Escolar; a terceira planificação exposta é referente à Área de Matemática e a última planificação apresentada diz respeito à Área de Língua Portuguesa.

## **2.1. Fundamentação teórica**

A tentativa de definir currículo demonstra-se uma tarefa árdua e não consensual, podendo esta depender da perspetiva em que se observa o ensino. Ribeiro e Ribeiro (2003), tentando encontrar uma definição para este termo que englobe todos os conceitos, propõe que o currículo é um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” e “tal plano inclui, necessariamente, objectivos e conteúdos de ensino – o que se planeia ensinar – e pode, ainda, incluir métodos e experiências – o como se planeia ensinar – sobressaindo, neste aspecto, a ordem ou sequência em que se vai ensinar” (p.51), isto é, o currículo pode incluir a forma como se vai ensinar aquilo que se pretende ensinar e a sequência lógica das aprendizagens e das experiências. Pérez (s.d.), ao definir o conceito de currículo, afirma que este “é uma selecção cultural, cujos elementos fundamentais são: capacidades – destrezas e valores – atitudes, conteúdos e métodos/procedimentos” (p.7), o que nos remete a que estes elementos fundamentais que se pretende promover nos alunos vão ser desenvolvidos através dos procedimentos que seleccionamos na abordagem aos conteúdos.

O processo de planificação encontra-se intimamente ligado ao desenho curricular de aula. Pérez (s.d.) refere que “um Desenho Curricular de Aula consta de programações ou planificações largas (um curso ou ano escolar) e curtas (mínimo três, máximo seis por ano ou curso)” (p.38), ou seja, as planificações são um dos documentos utilizados no desenho curricular de aula. O processo de planificação é uma forma do professor programar o trabalho que vai desenvolver na sala de aula. Pérez e López (2012), ao explorarem o desenho curricular de aula, identificam que “trata-se de desenhar (programar) e avaliar o curriculum e a cultura na aula para um curso ou um ano escolar” (p.418), o que nos leva a concluir que, para a realização do desenho curricular de aula, os professores necessitam de programar as suas ações e é através da planificação que é realizado o programa das aulas. O desenho curricular de aula deverá ter como base as ferramentas mentais e os aspetos afetivos que se pretende atingir, adaptando-os à aula onde vão ser inseridos e, para isso, é necessário realizar uma planificação com esses elementos. Pérez (s.d.) refere sobre esta ferramenta que o “desenho curricular: implica a selecção dos ditos elementos e uma planificação adequada dos mesmos para leva-los para as aulas” (p.7).

Ao abordar as planificações, é necessário perceber o que se entende por planificar e qual o objetivo deste ato. Zabalza (2000) entende que planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000) refere que planificar é “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto” (pp. 47-48). A planificação poderá ser realizada de dois modos, primeiramente como um processo cognitivo ou, por outro lado, como um programa dos passos que o professor deverá seguir no decurso da aula. Clark e Peterson (s.d., citado por Zabalza, 2000) afirmam que planificar é “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro” e “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planificar” (p.48), sendo que Zabalza (2000) sublinha que o segundo modo de planificar é mais externo do que o primeiro e que “o centro das atenções está na sucessão de condutas, nos passos que se vão dando” (p.48). Estes dois modos de planificar são igualmente válidos para programar.

A planificação contém sempre certos aspetos inerentes à sua função, Zabalza (2000) refere que, ao explorar as planificações, observa-se a existência de:

- (i) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; (ii) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; (iii) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia

de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.48).

A forma de planificar está relacionada com os seus objetivos e com os recursos ao dispor do professor. Zabalza (2000) assinala que “o “como planificar” está usualmente muito relacionado com o para quê e com o tipo de recursos” (p.48), o que torna este processo complexo e dependente de múltiplas variáveis.

A planificação não é feita somente com base nos conhecimentos teóricos dos professores nem é improvisada por este, tem como base mediadores; tal fenómeno é referido por Zabalza (2000) quando afirma que “a planificação se realiza através de mediadores da planificação” e prossegue referindo:

Não têm sido apenas intermediários entre o professor e o Programa oficial, na medida em que têm ultrapassado amplamente essa função para se converterem em autênticos guias do ensino, condicionando o “o quê”, o “como” e o “quando” de cada passo (p.49).

Clarificando, ao planificar o professor baseia-se em instrumentos que fornecem pistas para o decurso das aulas, podendo este correr o risco de não inovar o ensino e seguir os mediadores como fórmulas eficazes.

O professor, quando planifica, está a estruturar as atividades e esta é uma das etapas do processo de ensino/aprendizagem; na opinião de Pacheco (1999), “o processo de estruturação e organização das tarefas/actividades, como elemento integrador do processo ensino/aprendizagem, engloba quer os seus diversos elementos (objectivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação), quer os alunos e o contexto sócio-cultural” (p.159), fazendo parte desta estruturação dois elementos, o espaço onde vai decorrer a ação do professor e a dinâmica deste, tal como sugere Zabalza (1992, citado por Pacheco, 1999), que afirma que “duas abordagens complementares reclamam a organização das estratégias de ensino: a estrutura, ou os espaços em que o professor intervém, e a dinâmica da sua intervenção” (p.158).

As planificações utilizadas nos Jardins-Escola João de Deus são adaptadas do Modelo T ou do modelo duplo T desenvolvido por Pérez. Este modelo é dividido em dois T's, um superior e outro inferior, sendo que o superior é referente aos conteúdos a abordar e aos procedimentos que irão ser aplicadas para lecionar esses conteúdos e, o T inferior refere-se às capacidades cognitivas e afetivas que se pretende desenvolver. Pérez (s.d.) afirma que este modelo é designado por modelo T “por que tem forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos / procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes)” (p.40).

Estes quatro elementos das planificações – conteúdos, procedimentos, capacidades – destrezas e valores – atitudes, são elementos fundamentais do modelo de Pérez, os quais são incluídos em todas as planificações baseadas no modelo T, Pérez (s.d.) afirma que “desta maneira de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola” (p.40), o que se revela uma mais-valia para a organização e estruturação do ensino que o professor irá colocar em prática; de uma forma concisa são integrados e interligados os objetivos com os conteúdos e é elaborada a estratégia a aplicar.

Os conteúdos são as formas do saber e os procedimentos são as formas de fazer, sendo que os conteúdos podem ser do tipo conceptual ou do tipo factual (Pérez, s. d., p. 7). Entende-se por capacidade a habilidade cognitiva que o sujeito pode utilizar para aprender. Pérez e López (2012) sublinham que entendem por capacidade “uma habilidade geral que um aprendiz utiliza ou pode utilizar para aprender, cuja componente fundamental é cognitiva” (p.152); já as destrezas, inserem-se dentro das capacidades por serem habilidades específicas tal como é referido por Pérez (s.d.) quando define destreza como “habilidade específica que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental seja cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade” (p.7).

Uma atitude é uma disponibilidade em relação a algo de estilo afetivo (Pérez e López, 2012, p.154) e um conjunto de atitudes forma um valor (Pérez, s. d., p.7).

As novas reformas educativas têm em vista dois objetivos: o desenvolvimento dos processos cognitivos e o desenvolvimento dos processos afetivos e, esses dois aspetos têm um objetivo maior, tal como é afirmado por Pérez e López (2012), quando sugerem que o objetivo desta intervenção é “para desenvolver pessoas capazes de viver e conviver como pessoas, cidadãos e profissionais” (p.18); na escola desenvolvem-se capacidades – destrezas e valores – atitudes para que, no futuro, os alunos se tornem cidadãos capazes de viver harmoniosamente na sociedade em que se inserem.

## 2.2. Planificações

### 2.2.1. Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 5 anos)

A 28 de novembro de 2011 (pág. 45) desenvolvi, com o grupo dos 5 anos, uma aula referente à área de Conhecimento do Mundo, que tinha como tema a família e a árvore genealógica.

Quadro 10 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 5 anos)

Plano de aula		
Bibe/classe: Bibe azul B Educadora: R. D. Tempo/duração: 30 minutos Data: 28 de novembro de 2011	Jardim-Escola	Filipa Almeida MEP1.ºC Turma: B N.º 9
Área: Conhecimento do Mundo		
Conteúdos	Procedimentos/estratégias	
• A família e a árvore genealógica	• Recordar com as crianças alguns dos membros que constituem uma família;  • Questionar os alunos sobre as relações de parentesco;  • Construir a árvore genealógica individual de cada criança.	
Capacidades - Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes
• Compreender:  - Relacionar.  • Pensamento crítico:  - Analisar.	• Participar:  - Saber escutar;  - Dialogar.	
<b>Material:</b> Fotocópia de uma árvore genealógica, lápis, bostic.		
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem Plano sujeito a alterações		

## **Inferências/fundamentação teórica**

- Recordar com as crianças alguns dos membros que constituem uma família

Para iniciar a aula dialoguei com estas crianças sobre quais os familiares que fazem parte da família próxima, ou seja, pais, irmãos, avós, tios, primos, sendo que estas respostas foram dadas pelas próprias crianças.

De acordo com o Ministério da Educação (2009a):

A área do Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo, por exemplo: (...) situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais (p. 81).

Por conseguinte, se educação pré-escolar as crianças devem trabalhar conhecimentos sobre a sua própria família e estes passam por saberem quais os familiares próximos, achei necessário realizar com as crianças uma breve revisão sobre as pessoas que podem fazer parte de uma família.

- Questionar os alunos sobre as relações de parentesco

Posteriormente perguntei às crianças quais as relações que se estabelecem entre os vários membros de uma família. Segundo o Ministério da Educação (2004), relativamente à descoberta dos outros e das instituições, no 1.º ano do Ensino Básico, as crianças devem “estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós)” (p. 110) e, no 3.º ano do Ensino Básico, os alunos devem “estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos)” (p. 112). Com estas crianças, foquei-me principalmente nas relações de parentesco simples, isto é, pais, irmãos, avós, tios e primos.

- Construir a árvore genealógica individual de cada criança

Para terminar, dei a cada criança uma folha de papel A3, onde estava desenhada uma árvore e dentro dela estavam esboçados retângulos interligados entre eles. As crianças desenharam os seus familiares dentro dos retângulos, respeitando as relações de parentesco entre eles, conforme eu ia explicando. Por baixo de cada retângulo havia uma linha onde as crianças escreveram o nome do parente que tinham desenhado, como por exemplo, Avó Alice. Com esta atividade pretendi que cada criança construísse a sua árvore genealógica, que esta fosse simples e recorri à expressão plástica para motivar estas crianças.

Conforme o Ministério da Educação (2004), as crianças devem “representar a sua família (pinturas, desenhos...)” (p. 110) e, no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem “construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração – avós)” (p. 112). Com esta etapa, consegui que os elementos deste grupo construíssem uma árvore genealógica simples através da representação da sua família com desenhos.

### 2.2.2. Planificação da área de Conhecimento do Mundo (grupo dos 3 anos)

A 6 de fevereiro de 2012 (pág. 69), no decorrer da minha manhã de aulas com o grupo dos 3 anos, lecionei uma aula da área do Conhecimento do Mundo. O conteúdo a abordar era um animal pertencente à classe dos mamíferos, sendo que escolhi o coelho.

Quadro 11 – Planificação da área do Conhecimento do Mundo (grupo dos 3 anos)

Plano de aula		
Bibe/classe: Bibe amarelo Educadora: P.C. Tempo/duração: 30 minutos Data: 6 de fevereiro de 2012	Jardim-Escola	Filipa Almeida MEP1.ºC Turma: B N.º 9
Área: Conhecimento do Mundo		
<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos/estratégias</b>	
• Classe dos mamíferos:  - O coelho	• Explorar através de imagens as características do coelho;  • Classificar o coelho quanto à classe a que pertence;  • Mostrar às crianças, sentadas no chão em roda, um coelho.	
<b>Capacidades - Destrezas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Valores – Atitudes</b>
• Classificar  - Observar;  - Relacionar.	• Motivação:  - Curiosidade;  - Interesse.	
<b>Material:</b> Imagens do coelho, bostic, coelho.		
<p>Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem</p> <p>Plano sujeito a alterações</p>		



## **Inferências/ fundamentação teórica**

- Explorar através de imagens as características do coelho

Para as crianças serem capazes de perceberem que o coelho faz parte da classe dos mamíferos, decidi inicialmente mostrar imagens deste, em que fosse possível observar as várias características que o inserem nesta classe de animais. Sobre a utilização de imagens, Spodek e Saracho (1998) afirmam que “as fotografias estimulam discussões e oferecem informação” (p. 335), ou seja, ao utilizar imagens este grupo de crianças teve acesso a informação variada sobre o coelho.

Estas imagens eram grandes para que todas as crianças conseguissem observá-las e coloquei-as com bostic num móvel que existe nesta sala. Spodek e Saracho (1998) também referem que “as fotos devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter um excesso de detalhes” e que “os professores podem mostrá-las para as crianças em discussões de grupo ou afixá-las nos murais da sala” (p. 335). Cada uma das imagens que levei para assistir esta aula era objetiva, ou seja, focava-se apenas numa das características que queria abordar sobre este animal. Além disso, após lecionar esta aula, coloquei as imagens ao dispor da educadora, as quais foram afixadas num dos placares que existe nesta sala.

- Classificar o coelho quanto à classe a que pertence

A seguir à exploração das imagens, questionei as crianças sobre a que classe dos vertebrados pertence o coelho, de acordo com o que estes tinham observado nas imagens. No que concerne à aprendizagem das classes animais, segundo o Ministério da Educação (2004), os alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem “reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pêlos, escamas, bico, garras...)” (p. 116), no entanto, as noções sobre animais podem ser exploradas com crianças em idade precoce, tal como é sugerido pelo Ministério da Educação (2009a), ao referir que “há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento (...) dos animais, do seu habitat e costumes (...) que podem ser realizadas por crianças em idade pré-escolar” (p. 81). Por isso, apelando aos conhecimentos prévios destas crianças sobre a classe dos mamíferos, pedi a estes que dissessem a classe animal a que o coelho pertence, com base no que observaram nas imagens.

- Mostrar às crianças, sentadas no chão em roda, um coelho

Pedi aos elementos do grupo dos 3 anos que sentados no chão, formassem uma roda fechada. Formada a roda, coloquei no seu centro um coelho branco, deixando-o movimentar-se livremente e permitindo a estas crianças que o observassem e que lhe tocassem.

De acordo com o Ministério da Educação (2009a), “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia” (p. 79) e, conforme o Ministério da Educação (2004), os alunos devem “observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens” (116).

Caamaño (2002, citado por Martins *et al.*, 2007), sugere que “tendo em conta o grau de elaboração crescente das tarefas a realizar, podem considerar-se quatro tipos de actividades práticas” sendo uma delas as “experiências sensoriais, baseadas na visão, no olfacto, no tacto, na audição” (pp. 39-40). Das experiências sensoriais, Martins *et al.* (2007) afirmam que se deve permitir às crianças “observar (...) animais e plantas para identificar semelhanças e diferenças” (p. 41).

Assim, ao levar o coelho para que as crianças do grupo dos 3 anos o pudessem observar e interagir com ele, proporcionei-lhes uma aprendizagem direta sobre um animal doméstico ou selvagem, através de uma atividade prática sensorial, na qual estas tiveram a possibilidade de observar algumas características comuns a outros animais, podendo desta forma incluir o coelho na classe dos mamíferos, bem como diferenciá-lo de outros animais, excluindo-o das outras classes dos vertebrados.

### 2.2.3. Planificação da área curricular disciplinar de Matemática (4.º A)

No dia 24 de abril de 2012 (pág. 92-93) lecionei, no decorrer da minha manhã de aulas na turma do 4.º ano A, uma aula referente à área curricular disciplinar de Matemática na qual o conteúdo era as medidas de tempo, mais concretamente a adição de números complexos.

Quadro 12 – Planificação da área curricular disciplinar de Matemática

Plano de aula		
Bibe/classe: 4.ºA Professora: L. H. Tempo/duração: 45 minutos Data: 24 de abril de 2012	Jardim-Escola	Filipa Almeida MEP1.ºC Turma: B N.º 10
Área: Matemática		
Conteúdos	Procedimentos/estratégias	
• Medidas de tempo:  - Adição de números complexos	• Fazer a correspondência entre as unidades de tempo;  • Explicar aos alunos que existem números complexos e números incomplexos e quais as suas características;  • Exemplificar a adição de números complexos de unidades de tempo;  • Resolver situações problemáticas que necessitem de realizar a adição de números complexos.	
Capacidades – Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes
• Raciocínio lógico:  - Compreender;  - Identificar.	• Responsabilidade:  - Esforço;  - Interesse.  • Respeito:  - Ouvir;  - Participar de forma ordenada.	
<b>Material:</b> Quadro interativo, proposta de trabalho.		
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem Plano sujeito a alterações		

## **Inferências/ fundamentação teórica**

- Fazer a correspondência entre as unidades de tempo

Iniciei a aula com um exercício no quadro interativo, em que os alunos deveriam fazer a correspondência entre as várias unidades de tempo. Este conteúdo já tinha sido abordado em anos anteriores, por isso realizei uma revisão, verificando quais as maiores dificuldades que os alunos apresentavam. Este procedimento é referido como uma das capacidades que o aluno do 1.º Ciclo deve possuir, de acordo com o Ministério da Educação (2007), ao abordar o tópico tempo, o aluno deve “relacionar entre si hora, dia, semana, mês e ano” (p. 24), sendo desta forma um procedimento necessário para seguidamente abordar a adição de números complexos das unidades de tempo.

- Explicar aos alunos que existem números complexos e números incomplexos e quais as suas características

Inúmeros autores (citados por Caldeira, 2009b, p.88), redigindo sobre o trabalho dos educadores de infância na Área da Matemática referem que “o trabalho pedagógico a realizar pelos educadores deve ter como objectivo levar as crianças a ter uma apreensão cada vez mais efectiva e gradual que permita olhar – observar, manipular – experimentar... “discernir, explicar, reconhecer, etc.”, o que também se aplica ao professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, devendo estes explicar os conceitos para que posteriormente, os próprios alunos, sejam capazes de explicar conceitos matemáticos.

- Exemplificar a adição de números complexos de unidades de tempo

O exemplo é uma forma de ensino como é sugerido por Caldeira (2009b) quando afirma que:

Na educação quando existe um conjunto de práticas que um grupo social promove para que os seus membros assimilem a experiência acumulada, convertendo-se em membros activos do mesmo, há ensino. Seja pela orientação intencional, explícita e sistemática, seja pelo exemplo espontâneo e imitação, as aprendizagens envolvem ensino (p.101)

Este procedimento é utilizado como forma de os alunos aprenderem através de verem outros realizarem a ação.

- Resolver situações problemáticas que necessitem de realizar a adição de números complexos

Este procedimento possibilita aos alunos o exercício mental de aplicarem a situações do quotidiano, neste caso imaginárias mas possíveis, os conteúdos lecionados nesta aula. O Ministério da Educação (2007) sugere que os alunos do 3.º e 4.º ano deverem ser capazes de “resolver problemas envolvendo situações temporais” (p.25), tarefa que desenvolvi através de uma proposta de trabalho com situações problemáticas.

É ainda de notar que a resolução de problemas na escola é um exercício de extrema importância, sendo este facto evidenciado por Palhares (2004) quando, ao abordar a resolução de problemas, afirma que “ podemos dizer que a “era da resolução de problemas” nasce a partir da recomendação feita pelo NCTM em 1989 de que “o foco” do ensino da matemática escolar deve ser a resolução de problemas” (p.8), ou seja, uma das finalidades da matemática na escola deve ser a de os alunos serem capazes de encontrar soluções para um dado problema apresentado, seja um problema matemático ou quotidiano.

## 2.2.4. Planificação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (3.ºA)

Relativamente à manhã de aulas decorrente no dia 21 de maio de 2012 (pág. 105) com os alunos do 3.º ano A, abordei o texto argumentativo e as suas funções.

Quadro 13 – Planificação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

Plano de aula		
Bibe/classe: 3.ºA Professora: J. M. Tempo/duração: 60 minutos Data: 21 de maio de 2012	Jardim-Escola	Filipa Almeida MEP1.ºC Turma: B N.º 10
Área: Língua Portuguesa		
Conteúdos	Procedimentos/estratégias	
<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto argumentativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler um texto argumentativo;</li> <li>Analisar quais as normas que regem o texto argumentativo;</li> <li>Elaborar um pequeno texto argumentativo sobre a vantagem ou desvantagem de fazer uma viagem Lisboa – Porto de comboio ou de camioneta.</li> </ul>	
Capacidades – Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão oral e escrita:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar textos;</li> <li>Fluidez mental.</li> </ul> </li> <li>Pensamento e sentido crítico:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Tirar conclusões;</li> <li>Compreensão de textos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responsabilidade:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Esforço.</li> </ul> </li> <li>Criatividade:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser curioso;</li> <li>Ser espontâneo.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Material:</b> Texto argumentativo, quadro interativo, folhas pautadas e lápis.		
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem Plano sujeito a alterações		

## **Inferências/fundamentação teórica**

- Ler um texto argumentativo

Ao iniciar esta aula, utilizei esta estratégia baseando-me nas indicações fornecidas pelo Ministério da Educação (2009b) no qual é referido que no 3.º e 4.º ano os alunos devem “ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento” (p. 26), desta forma existiu o contacto com um tipo de texto específico, o texto argumentativo, no suporte digital, que neste caso foi o quadro interativo existente nesta sala de aula.

- Analisar quais as normas que regem o texto argumentativo

Utilizei a estratégia de análise das normas do texto argumentativo para que os alunos, quando se deparassem com um texto deste tipo, o soubessem diferenciar dos outros tipos de texto. É através das características e normas de cada tipo de texto que é possível distingui-los e, saber diferenciar os vários tipos de textos é um desempenho que os alunos deverão ter adquirido no final do 1.º Ciclo. Segundo o Ministério da Educação (2009b), os alunos do 3.º e 4º ano devem ser capazes de “identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais” (p. 39), razão pela qual selecionei este procedimento.

- Elaborar um pequeno texto argumentativo

Para finalizar a abordagem ao conteúdo do texto argumentativo, escolhi o procedimento da elaboração de um texto argumentativo para que, além de serem colocados os conteúdos em prática, conseguisse que os alunos treinassem a escrita manuscrita, porque esta é uma das bases do texto escrito e este é uma forma de comunicação. Condemarín e Chadwick (1987), ao investigarem a escrita como forma de comunicação, sublinham que:

No âmbito escolar, a escrita manuscrita, como uma modalidade de conduta de comunicação, constitui para a criança um instrumento de vital importância, uma vez que lhe permite adquirir, reter e recuperar a linguagem escrita; reter, precisar, clarificar e aperfeiçoar o pensamento próprio com maior facilidade; registar as ideias e exposições dos outros logo após havê-las lido ou escutado e manter, do ponto de vista afetivo e social, uma comunicação altamente pessoal” (p.20).

Vindo desta forma evidenciar a importância de atividades manuscritas para o desenvolvimento de várias aptidões nas crianças.

Um das funções da Área de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo é a de proporcionar ao aluno experiências escritas, como é sugerido pelo Ministério da Educação (2009b)

quando refere que “para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto” (p.71); assim, ao propor aos alunos que escrevessem um pequeno texto argumentativo, foi-me possível trabalhar o conteúdo abordado bem como exercitar o texto escrito que se verifica tão importante neste nível escolar.



## **Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação**



Neste capítulo, inicialmente, realizo uma fundamentação teórica sobre a avaliação na qual tento fundamentar em que consiste avaliar, para que serve a avaliação, quais as modalidades de avaliação e quais as funções desta. Finalmente, é apresentada a escala de avaliação que utilizei nos dispositivos de avaliação apresentados posteriormente.

Após a fundamentação teórica, apresento quatro dispositivos de avaliação, os dois primeiros realizados na Educação Pré-Escolar, um do Domínio da Matemática e um da Área de Conhecimento do Mundo e, os dois últimos realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um da Área de Língua Portuguesa e outro da Área da Matemática. Para cada um dos dispositivos, redijo uma contextualização, defino os parâmetros e critérios de avaliação, apresento uma grelha de avaliação, descrevo os resultados da grelha de avaliação, apresento os resultados num gráfico circular e, por fim, análise o gráfico apresentado.

### **3.1. Fundamentação teórica**

Segundo o *Joint Committee On Standards for Educational Evaluation* (1981, citado por Rosales, 1992) a avaliação é “a apreciação sistemática do valor ou mérito de um objecto” (p.26), mais concretamente, é a ação de atribuir um valor a algo ou a alguém, sendo que no caso da avaliação dos alunos, atribui-se um valor aos conhecimentos destes.

Para Stufflebeam (1971, citado por Rosales, 1992):

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados (p.24).

Para Tyler (1949, citado por Rosales, 1992) “a avaliação consistiria numa constante comparação dos resultados da aprendizagem dos alunos com os objectivos previamente determinados na programação do ensino. (...) a avaliação se alargava também ao processo de aprendizagem (não apenas aos seus resultados) e ao currículo” (p.21). Podemos desta forma concluir que para este autor, avaliar consiste em comparar os dados recolhidos na avaliação com os objetivos definidos para essa avaliação.

Para Hadji (1993), “avaliar significa interpretar” e ainda “verifica, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho” (p.27). Este autor refere ainda que:

Para poder dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho, tenho, em primeiro lugar, de ter os meios para apreender esse valor. É nisso que consiste, em sentido

restrito, a avaliação. Três palavras-chave emergem então: verificar, situar, julgar: (i) verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); (ii) situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; (iii) julgar (o valor de...) (p.28).

Hadji (1993) sugere que na avaliação devem existir três tipos de relações “(i) relação entre o que existe e o que era esperado (...); (ii) relação entre um dado comportamento e um comportamento-alvo (...); (iii) relação, por fim, entre uma realidade e um modelo ideal (p.30).

O mesmo autor propõe denominar como avaliação:

O acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são propostos em relação: (i) dados que são da ordem de facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; (ii) dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto (p.31).

Para Tyler (s.d., citado por Hadji, 1993), “a avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (p.36), ou seja, avaliar é comparar os resultados com os objetivos definidos previamente.

Pais e Monteiro (1996) escrevem que quando se avalia está-se a “emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar” (p.45), o que para estas autoras parece ser uma das dificuldades do processo de avaliação, já que estas ações são subjetivas.

Conforme o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, sobre a avaliação do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “a avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino” (p. 4). No mesmo despacho, pode ainda ler-se que a avaliação “deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem” (p. 4).

Segundo o Ministério da Educação (2009a), “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p.27).

Fernandes (2005) define avaliação como “uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (p.63). Podemos desta forma concluir que a avaliação não se centra apenas nos resultados obtidos, mas também em todo o processo envolvente.

O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981, citado por Estrela e Nóvoa, 1999) referiu que “a avaliação é parte inevitável de todo o

empreendimento humano” (p.18), querendo com isto dizer que avaliar é uma necessidade básica das pessoas, não só no contexto educativo mas, bem como, em todos os contextos profissionais e pessoais.

Para Gómez (1983, citado por Zabalza, 2000), a avaliação é “um processo de recolha e fornecimento de evidências sobre o funcionamento e evolução da vida da aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efectividade e valor educativo do currículo” (p.228), isto é, a avaliação é a recolha de dados sobre um grupo no ambiente de sala de aula e a utilização desses dados para a melhoria o currículo.

Zabalza (2000) refere que:

Quando avaliamos, fazemos, quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), que uma valoração. (...) Através da medição, podemos constatar o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar. Através da valoração, realizamos uma comparação entre os dados obtidos na medição que reflectem o “como é” do aspecto a avaliar e uns determinados parâmetros de referência que reflectem o “como era” ou “como deveria ser” desse aspecto (p.220).

Stufflebeam (1971, citado por Rosales, 1992) diz que “a avaliação deve ter por objectivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino” (p.24), isto é, a avaliação serve para progredir nas técnicas de ensino.

De acordo com Cardinet (1993) a avaliação por notas serve para informar o aluno da qualidade do seu trabalho, para o situar em relação aos seus colegas e dá-lhe a possibilidade de definir o esforço que deverá fazer para alcançar os seus objetivos. Serve também para informar “os pais acerca das capacidades e dos resultados dos filhos” (p.19), ou seja, a avaliação serve também para ajudar os alunos e os familiares destes a perceber qual a situação em que o educando se encontra e quais os esforços que este deve fazer para a sua aprendizagem ser mais produtiva.

Segundo o Despacho Normativo 338/93 (citado por Pais e Monteiro, 1996), “a avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa (...) para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo” (p.43), isto é, a avaliação serve para adaptar as práticas educativas às necessidades dos alunos.

No Despacho Normativo n.º50/2005 pode-se ler que “a avaliação, (...) permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo” (p.6461). A avaliação serve, portanto, para diagnosticar quais as lacunas do ensino e para reavaliar as estratégias aplicadas.

A avaliação, segundo a Circular n.º4/2011 de 11 de abril:

Assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua

aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

De acordo com a Circular n.º17/2007 de 10 de outubro, “no decorrer do desenvolvimento do Projecto Curricular de Grupo/Turma, o educador deverá avaliar as várias etapas do processo, de modo a que essa avaliação seja suporte do planeamento”, ou seja, a avaliação na Educação Pré-Escolar serve para o educador planear o processo seguinte com base nos resultados do processo anterior.

O Ministério da Educação (2009a), referindo-se ao educador e à sua função de avaliador, escreve que “a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p.27) e refere ainda que a avaliação:

Permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender. A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos (pp. 93-94).

O professor ao avaliar, identifica quais os aspetos a mudar/melhorar e, segundo Hadji (1993), este “construirá um projecto de acção de forma a produzir as mudanças desejadas” (p.41). Nesta obra, o mesmo autor refere que o professor, ao avaliar, ou seja, ao emitir juízos de avaliação:

Não tem apenas como única ambição a de dar a conhecer a realidade (juízo de observador), mas também a de dizer em que é que ela tem de ser modificada. (...) não se limita a prescrever o que é necessário fazer (juízo de prescritor), mas também a dizer o que é razoável fazer para realizar o seu projecto de mudança, tendo em conta a realidade actual, tal como se pode compreendê-la, e a realidade futura, tal como se pode prevêê-la (p.42).

Hadji (1993) enumera que a avaliação formativa pode servir para:

(i) esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno; (ii) permitir um ajustamento didáctico, através de uma harmonização método/aluno; (iii) ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo); (iv) facilitar mais directamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir); (v) instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo) (p.66).

Fernandes (2005) afirma que “a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala” (p.63). Nesta perspetiva, o fulcral da avaliação é orientar o avaliado para a sua própria aprendizagem, sendo a classificação apenas um dos instrumentos para esta orientação.

Para Zabalza (2000), o professor, sobre a avaliação deve “registrar todos os dados que esta permite e integrá-los na fase seguinte do processo. Isso pode significar a necessidade (...) de procurar outras estratégias de trabalho se concluir que as anteriores não deram os frutos desejados” e este refere que “trata-se de conceber a avaliação como um importante recurso de desenvolvimento qualitativo e melhoria efectiva do ensino que estamos a levar a cabo” (p.225), ou seja, a avaliação deveria afetar o processo de ensino/aprendizagem, devendo o professor adaptar as suas estratégias com base nos resultados da avaliação.

Existem três modalidades de avaliação, sendo estas a avaliação sumativa, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstica. No processo de ensino/aprendizagem dever-se-á recorrer a estas três modalidades conforme a finalidade que o professor define para a avaliação. Pode-se ainda constatar que muitas vezes estas modalidades se encontram interligadas.

Scriven (1967, citado por Rosales, 1992), diz que a avaliação sumativa “centra-se no estudo dos resultados” e que a avaliação formativa “constitui uma apreciação à realização do ensino e contém em si o importante valor de poder servir para o seu aperfeiçoamento, ao facilitar a tomada de decisões durante a realização do processo didáctico” (p.22). Na comparação entre estas duas modalidades de avaliação, conforme o autor, a avaliação formativa tem como função registar quais as dificuldades que os alunos apresentam ao longo do processo educativo, com o objetivo de se formularem estratégias para a superação destas dificuldades, e a avaliação sumativa tem como objetivo classificar as aprendizagens dos alunos no fim deste processo.

Rosales (1992), sugere que a avaliação sumativa “tem lugar no fim de um determinado processo didáctico, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção. (...) dá conta daquilo que se fez no passado” (p.36). Como já foi referido, a avaliação sumativa ocorre no fim do processo de ensino/aprendizagem e, segundo este autor, tem repercussões no futuro com base nas ações passadas.

A avaliação sumativa, segundo o Despacho Normativo 1/2005 de 5 de janeiro, “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (p.73). É ainda referido, neste despacho, que esta:

Dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado (a) ou Não aprovado (a), no final de cada ciclo (p.74).

Sobre a avaliação sumativa, Cardinet (1993) refere que é “necessário comparar os estádios de progressão no interior de cada aluno” e que se pretende “fazer um juízo “absoluto” da competência alcançada” (pp. 112-113), ou seja, a avaliação sumativa consiste em fazer uma avaliação global do desenvolvimento do aluno ao longo de um decurso escolar.

Sobre a avaliação formativa, Rosales (1992) escreve que esta:

Projecta-se sobre o processo didáctico e não sobre os resultados. Serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento. Trata-se de uma função avaliadora, (...) por constituir um ponto de apoio para o aperfeiçoamento do ensino (p.36).

Scriven (1991, citado por Pais e Monteiro, 1996), acreditava que a avaliação formativa “dirige-se ao professor porque o leva a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didácticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador” e que “a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (pp. 43-44), isto é, que esta modalidade de avaliação se adequa às necessidades do professor porque este, com base nela, irá adaptar-se às necessidades dos alunos que avaliou.

A Circular n.º4/2011 de 11 de abril, referente à Educação Pré-Escolar, informa que:

A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e da regulação da acção.

Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.

Para Pais e Monteiro (1996), nos programas escolares “a tónica é posta na avaliação formativa” (p.43) e estas autoras cingem-se, nesta obra, principalmente sobre a avaliação formativa e sobre a avaliação sumativa porque acreditam “que qualquer modalidade de avaliação, (...) pode ter diversas funções, uma das quais poderá ser a de diagnosticar” (p.43), ou seja, acreditam que a avaliação diagnóstica não funciona como uma modalidade de avaliação individual, mas sim como possível parte integrante das outras modalidades de avaliação.

A avaliação formativa, para Fernandes (2005), deve ter como “função principal (...) melhorar e (...) regular as aprendizagens” (p.62) e, para este autor, tradicionalmente a avaliação cumpria as “funções formativa e certificativa”, sendo a última “a formulação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos



longo de ensino e de actividades conducentes à aprendizagem” (p.80). O autor considera ainda que, hoje em dia, “a avaliação formativa (...) tende a dar relevância a funções da avaliação como a motivação, a regulação e a auto-regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico” (p.80).

Stake (1976, citado por Hadji, 1993) referia que a “avaliação formativa (...) diz respeito simultaneamente ao momento da avaliação e à sua finalidade. A avaliação formativa intervém no decurso do processo” e “destina-se a “corrigir”, se necessário, o desenvolvimento do processo” (pp. 47-48). A avaliação formativa decorre, portanto, ao longo do processo de ensino e pretende-se com esta reformulá-lo.

Sobre a avaliação formativa, o Despacho Normativo 1/2005 de 5 de janeiro, refere que esta “é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” e que “a avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (pp.72-73). Neste mesmo despacho, é dito que “a avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (p.74).

Para Fernandes (2005) “a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação” (p.62), ou seja, o professor deve recorrer primordialmente à avaliação formativa para avaliar o estágio de aprendizagem dos seus alunos.

A realização da avaliação diagnóstica, para Rosales (1992), “tem como missão específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didáctico que se quer pôr em marcha e servir de base, portanto, a decisões sobre a programação ou esboço do mesmo” e “aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino, ou cujo caso serviria de base para decisões relativas à sua recuperação” (p.36). A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo educativo para determinar a situação em que os alunos se encontram e, com base nos resultados, se desenhar o plano de ensino. Esta modalidade de avaliação pode também ser posta em prática em qualquer altura do processo de ensino, para se perceber as causas das dificuldades demonstradas e para se definir o que fazer para superar estas dificuldades.

No Despacho Normativo 1/2005 de 5 de janeiro, pode ler-se que:

A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e

vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (p.72).

Cardinet (1993), ao abordar as modalidades de avaliação, refere que as “provas de carácter diagnóstico devem permitir descobrir as causas das dificuldades” (p.47).

As modalidades de avaliação encontram-se intimamente interligadas com a sua função, tal como se pode ler em Hadji (1993), que fala em “variedade das funções: fala-se de avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; avaliação formativa; avaliação sumativa” (p.44), ou seja, como foi referido inicialmente, cada modalidade de avaliação é aplicada de acordo com a função que se pretende desempenhar.

Conforme refere Rosales (1992) a avaliação desempenha três funções, sendo elas a:

(i) recolha de informação sobre componentes e actividades do ensino; (ii) interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual; (iii) adopção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes (p.34).

Cronbach (1980, citado por Rosales, 1992), defendia que “as funções da avaliação se limitam à simples recolha de dados” (p.34) e Rosales (1992) refere que a maioria dos investigadores da avaliação concede a esta “as funções de informação e de juízo de valor” (p.34), ou seja, o primeiro autor entende que a única função da avaliação é a recolha de informação mas, o segundo autor diz que, além da função de informação, a avaliação também tem a função de julgar as aprendizagens dos alunos.

Cardinet (1993), debruçando-se sobre o tema da avaliação discutido num simpósio decorrido em novembro de 1971, escreve que “três funções se apresentaram como primordiais: regular, orientar e certificar” (p.17).

Hadji (1993) escreve que uma das funções essenciais da avaliação “é a de clarificar a tomada de decisões” (p.37), isto é, a avaliação é uma recolha de dados com a função de se decidir o que fazer no processo seguinte.

De acordo com o Despacho Normativo 338/93 (citado por Pais e Monteiro, 1996), “a avaliação dos alunos (...) permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízos” (p.43), ou seja, a avaliação tem como função a recolha de informação e a análise desta.

Hadji (1993) menciona ainda que a avaliação desempenha também funções específicas para o aluno, ao identificar que “a função consiste em situar o aluno no momento de um determinado balanço, (...) em compreender a sua situação e (...) em orientá-lo” (p.61). Este autor conclui, desta forma, que “muitas vezes considera-se que existem realmente três funções essenciais, que correspondem a três grandes objectivos de ordem pedagógica e/ou social. O inventário (...). O diagnóstico (...) o prognóstico” (pp. 61-62).

Hadji (1993) sintetiza os passos da avaliação num quadro, no qual se encontra representado o objeto de avaliação, o uso social desta (ou seja, para que serve a avaliação), a função principal da avaliação, o tipo de avaliação e algumas funções anexas a esta (pp. 64-65).

Quadro 14 – Quadro retirado de Hadji (1993) (p.65)

OBJECTO	USO SOCIAL	FUNÇÃO PRINCIPAL	TIPO DE AVALIAÇÃO	FUNÇÕES ANEXAS
Inventário	Verificar (pôr à prova)	Certificar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico	Situar um nível e Compreender dificuldades	Regular	Formativa	Inventar Harmonizar Tranquilizar Apoiar Orientar Reforçar Corrigir Estabelecer um diálogo
Prognóstico	Predizer	Orientar	Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Explorar ou identificar Orientar Compreender (um modo de funcionamento) Adaptar (perfis)

Perrenoud (1986, citado por Estrela e Nóvoa, 1999) acreditava que a avaliação tinha como funções a “manutenção da ordem, estabelecimento de um clima favorável de trabalho, progressão no programa” (p.19) e para Legrand (1984, citado por Estrela e Nóvoa, 1999), o “encorajamento do aluno” (p.19), querendo com isto dizer que a função da avaliação era regulação da ordem escolar, possibilitando um clima favorável à aprendizagem e que este levava à progressão no programa, sendo que o clima favorável leva ao encorajamento do aluno.

Os dispositivos de avaliação aplicados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo utilizam uma escala baseada na escala de Likert, que vai de 1 a 5, com os seguintes parâmetros:

Quadro 15 – Escala de Likert

1- Fraco	0 a 2,9
2- Insuficiente	3 a 4,9
3- Suficiente	5 a 6,9
4- Bom	7 a 8,9
5- Muito bom	9 a 10

## **3.2. Avaliação da proposta de trabalho de Matemática**

### **3.2.1. Contextualização**

O presente dispositivo de avaliação é referente a uma proposta de trabalho realizada com os elementos do grupo dos 5 anos B no dia 28 de novembro de 2011 (pág. 45).

Com este dispositivo pretendia-se avaliar os conhecimentos das crianças em relação à propriedade comutativa da adição com o material Cuisenaire, através da representação do jogo dos comboios.

Neste dia encontravam-se presentes 26 crianças que resolveram a proposta de trabalho. A proposta encontra-se no anexo 1.

### **3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Desenhar os comboios com duas carruagens que podem passar pela estação verde escura: pretende-se que as crianças desenhem todas as combinações de duas peças do Cuisenaire, unidas pela extremidade e que o tamanho destas perfaça o tamanho da peça verde escura.

Indicar os valores das peças desenhadas: pretende-se que as crianças, à direita dos comboios desenhados, coloquem o valor de cada peça que o compõe e, que a soma desses valores, seja igual ao valor da peça verde escura, isto é, que a soma dos dois valores seja igual a 6 unidades.

Seguidamente transcreve-se o quadro 16 relativo aos parâmetros e critérios atribuídos à proposta de trabalho do Domínio da Matemática.

Quadro 16 – Grelha de parâmetros e critérios de avaliação do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios	Cotação	Cotação total
1.1. Desenhar os comboios com duas carruagens que podem passar pela estação verde escura	Desenha corretamente os cinco comboios de duas carruagens que podem passar pela estação verde escura	5	5
	Desenha corretamente quatro comboios de duas carruagens que podem passar pela estação verde escura	4	
	Desenha corretamente três comboios de duas carruagens que podem passar pela estação verde escura	3	
	Desenha corretamente dois comboios de duas carruagens que podem passar pela estação verde escura	2	
	Desenha corretamente um comboio de duas carruagens que pode passar pela estação verde escura	1	
	Não desenha corretamente nenhum comboio com duas carruagens que pode passar pela estação verde escura	0	
1.2. Indicar o valor das peças desenhadas	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto das 10 peças	5	5
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 9 peças	4,5	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 8 peças	4	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 7 peças	3,5	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 6 peças	3	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 5 peças	2,5	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 4 peças	2	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 3 peças	1,5	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 2 peças	1	
	Indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de 1 peça	0,5	
	Não indica, à frente de cada um dos comboios, o valor correto de nenhuma das peças	0	
Total			10

### 3.2.3. Grelha de avaliação

De seguida apresenta-se a grelha de avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática.

Quadro 17 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática

	Questões	1.1.	1.2.	Total	
	Cotação	5	5		
N.º	Alunos				Avaliação qualitativa
1	A	2	2	4	Insuficiente
2	B	5	4	9	Muito bom
3	C	4	4	8	Bom
4	D	4	3,5	7,5	Bom
5	E	1	0,5	1,5	Fraco
6	F	3	3	6	Suficiente
7	G	4	3	7	Bom
8	H	3	0,5	3,5	Insuficiente
9	I	3	3	6	Suficiente
10	J	5	5	10	Muito bom
11	K	5	0,5	5,5	Suficiente
12	L	5	1	6	Suficiente
13	M	2	1,5	3,5	Insuficiente
14	N	2	2	4	Insuficiente
15	O	3	2,5	5,5	Suficiente
16	P	1	0,5	1,5	Fraco
17	Q	4	4	8	Bom
18	R	2	1,5	3,5	Insuficiente
19	S	3	2,5	5,5	Suficiente
20	T	5	5	10	Muito bom
21	U	5	3,5	8,5	Bom
22	V	2	2	4	Insuficiente
23	W	3	3	6	Suficiente
24	X	5	4,5	9,5	Muito bom
25	Y	1	1	2	Fraco
26	Z	4	4	8	Bom
Média aritmética				5,9	

### 3.2.4.Descrição da grelha

Através da observação da grelha é possível referir que a classificação que mais crianças alcançaram foi Suficiente, sendo que 7 crianças obtiveram esta classificação. Posteriormente vêm as classificações de Bom e Insuficiente ambas com 6 frequências cada. A classificação de Muito bom foi obtida por 4 crianças e, por fim, a classificação de Fraco obtida por 3 crianças.

É igualmente possível aferir, com base na grelha de avaliação, que as crianças demonstraram mais dificuldades na questão 1.2., já que na questão 1.1. a cotação máxima foi obtida por 7 crianças e na questão 1.2 esta cotação foi obtida somente por duas crianças.

A média aritmética da referida proposta é, aproximadamente, 5,9 valores.

### 3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico

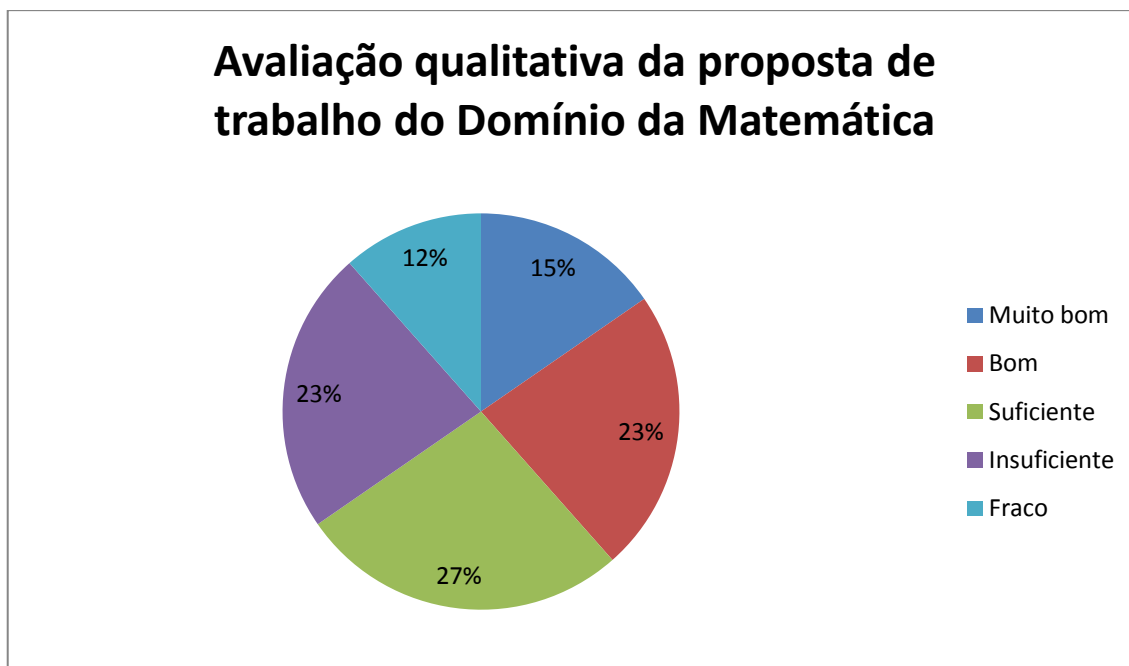


Figura 2 – Gráfico circular da proposta de trabalho do Domínio da Matemática

### 3.2.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico verifica-se que a percentagem mais alta, 27%, refere-se à classificação de Suficiente. Com 23% surge as classificações de Bom e de Insuficiente, 15% das crianças apresentaram a classificação de Muito bom e, com 12%, observa-se a classificação de fraco.

Mediante a observação do gráfico sugere-se que a educadora coloque em prática mais exercícios da propriedade comutativa da adição com o material Cuisenaire, mais concretamente, que realize frequentemente o jogo dos comboios com este material.

## 3.3. Avaliação da proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo

### 3.3.1. Contextualização

O dispositivo de avaliação de Conhecimento do Mundo refere-se a uma proposta de trabalho realizada com o grupo dos 3 anos B, no dia 6 de fevereiro de 2012 (pág. 69), no seguimento da aula lecionada nessa manhã. Com este dispositivo de avaliação pretendi avaliar os conhecimentos das crianças sobre os animais que pertencem à classe dos mamíferos.

Responderam ao dispositivo de avaliação 28 crianças. Para melhor percepção do dispositivo este pode ser observado no anexo 2.

### 3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Rodear os mamíferos: pretende-se que as crianças rodeiem as quatro imagens de animais que pertencem à classe dos mamíferos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Rodeia os quatro animais mamíferos;
- Rodeia três animais mamíferos;
- Rodeia dois animais mamíferos;
- Rodeia um animal mamífero;
- Não rodeia nenhum dos mamíferos.

Pintar os coelhos: pretende-se que as crianças pintem as quatro imagens de coelhos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta os quatro coelhos;
- Pinta três coelhos;
- Pinta dois coelhos;
- Pinta um coelho;
- Não pinta nenhum dos coelhos.

Seguidamente transcreve-se o quadro 18 referente aos parâmetros e critérios atribuídos à proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo.

Quadro 18 – Grelha de parâmetros e critérios de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios	Cotação	Cotação total
1. Rodear os mamíferos	Rodeia os quatro mamíferos	8	8
	Rodeia três mamíferos	6	
	Rodeia dois mamíferos	4	
	Rodeia um mamífero	2	
	Não rodeia nenhum dos mamíferos	0	
2. Pintar os coelhos	Pinta os quatro coelhos	2	2
	Pinta três coelhos	1,5	
	Pinta dois coelhos	1	
	Pinta um coelho	0,5	
	Não pinta nenhum dos coelhos	0	
Total			10



### 3.3.3. Grelha de avaliação

De seguida apresenta-se a grelha de avaliação referente à proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo.

Quadro 19 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo

	Questões	1	2	Total	
	Cotação	8	2		
N.º	Alunos				Avaliação qualitativa
1	A	6	1,5	7,5	Bom
2	B	8	2	10	Muito bom
3	C	8	1,5	9,5	Muito bom
4	D	2	0,5	2,5	Fraco
5	E	6	2	8	Bom
6	F	4	2	6	Suficiente
7	G	4	1,5	5,5	Suficiente
8	H	8	1,5	9,5	Muito bom
9	I	8	2	10	Muito bom
10	J	6	2	8	Bom
11	K	8	1,5	9,5	Muito bom
12	L	8	0,5	8,5	Bom
13	M	6	2	8	Bom
14	N	2	1	3	Insuficiente
15	O	8	1,5	9,5	Muito bom
16	P	6	1,5	7,5	Bom
17	Q	4	2	6	Suficiente
18	R	4	1,5	5,5	Suficiente
19	S	6	2	8	Bom
20	T	4	0,5	4,5	Insuficiente
21	U	6	2	8	Bom
22	V	6	1,5	7,5	Bom
23	W	8	2	10	Muito bom
24	X	8	2	10	Muito bom
25	Y	6	2	8	Bom
26	Z	8	1,5	9,5	Muito bom
27	A1	8	1	9	Muito bom
28	B1	6	2	8	Bom
Média aritmética				7,7	

### 3.3.4. Descrição da grelha

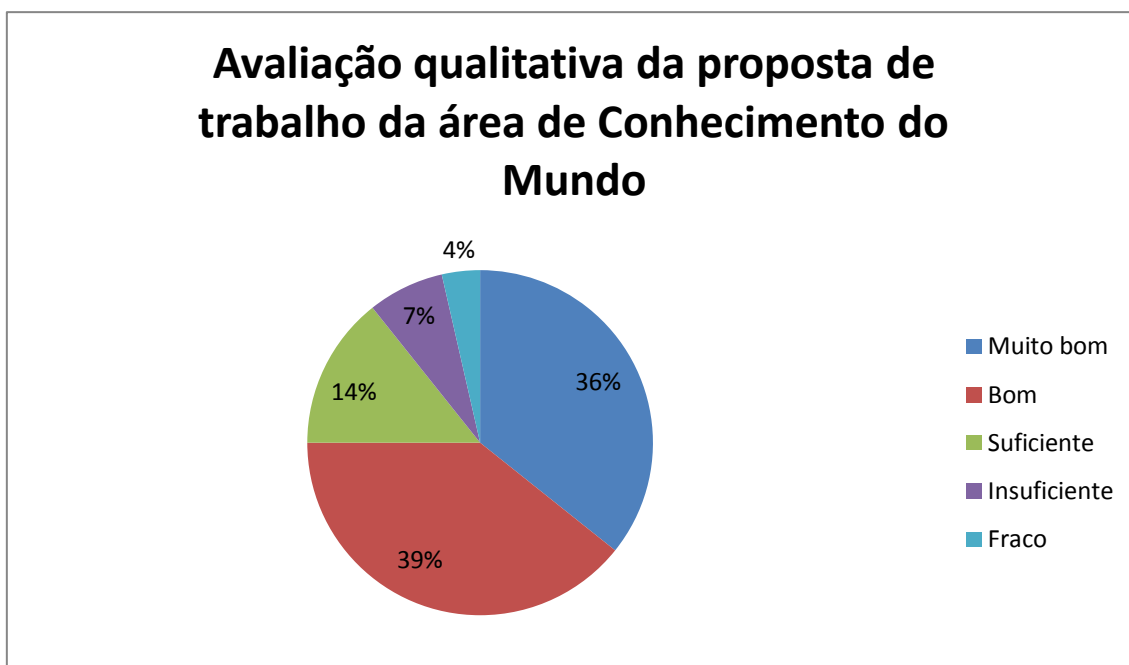
Através da observação da grelha é-me possível verificar que, na sua maioria, as crianças alcançaram os objetivos pretendidos, no entanto, três crianças ficaram aquém dos resultados desejados.

Verifica-se pela tabela que 10 crianças obtiveram a classificação de Muito bom e que 11 crianças tiveram a classificação de Bom. É também possível aferir que 4

crianças obtiveram a classificação de Suficiente, 2 crianças obtiveram a classificação de Insuficiente e 1 criança teve a classificação de Fraco.

A média aritmética dos resultados da proposta de trabalho foi, aproximadamente, 7,7 valores.

### 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico



*Figura 3 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Conhecimento do Mundo*

### 3.3.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico, é possível aferir que três quartos deste, ou seja, 75% do gráfico é ocupado com as classificações de Muito bom e Bom e que somente um quarto deste se refere às classificações de Suficiente, Insuficiente e Fraco.

A leitura do gráfico permite-me registrar que a maior percentagem de alunos apresentou classificação de Bom, ou seja, 39% apresentou esta classificação qualitativa. Seguidamente, surge a classificação de Muito bom com 36% e, depois, aparece a classificação de Suficiente com 14%.

As classificações abaixo de Suficiente ocupam 11% do gráfico, sendo que 7% é preenchido pela classificação de Insuficiente e apenas 4% com a classificação de Fraco.

### **3.4. Avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa**

#### **3.4.1. Contextualização**

O presente dispositivo de avaliação refere-se a uma proposta de trabalho que realizei no 1.ºA, no dia 30 de outubro de 2012 (pág. 131). Com esta proposta pretendia-se avaliar os conhecimentos das regras da cartilha Maternal referentes à letra /s/.

Encontravam-se presentes 24 alunos dos 28 que compõem esta turma. A proposta de trabalho encontra-se no anexo 3 para melhor percepção do que foi realizado.

#### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 1.º valor: pretende-se que o aluno circunde no texto, com um lápis de cor verde, todos os casos em que a letra /s/ se deverá ler com o 1.º valor.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 9/10 casos;
- Identifica corretamente 7/8 casos;
- Identifica corretamente 5/6 casos;
- Identifica corretamente 3/4 casos;
- Identifica corretamente 1/2 casos;
- Não identifica corretamente nenhum dos casos.

Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 2.º valor: pretende-se que o aluno circunde no texto, com um lápis de cor azul, todos os casos em que a letra /s/ se deverá ler com o 2.º valor.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 3 casos;
- Identifica corretamente 1/2 caso;
- Não identifica corretamente nenhum dos casos.

Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 3.º valor: pretende-se que o aluno circunde no texto, com lápis de cor encarnada, todos os casos em que a letra /s/ se deverá ler com o 3.º valor.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 9/10 casos;
- Identifica corretamente 7/8 casos;

- Identifica corretamente 5/6 casos;
- Identifica corretamente 3/4 casos;
- Identifica corretamente 1/2 casos;
- Não identifica corretamente nenhum dos casos.

Legendar as imagens: pretende-se que o aluno faça a legenda correta de quatro imagens apresentadas, sem dar erros ortográficos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Legenda corretamente as 4 imagens;
- Legenda corretamente 3 imagens;
- Legenda corretamente 2 imagens;
- Legenda corretamente 1 imagem;
- Não legenda corretamente nenhuma das imagens.

De seguida, transcreve-se o quadro 20 referente aos parâmetros e critérios atribuídos à proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

Quadro 20 – Grelha de parâmetros e critérios de Língua Portuguesa

<b>Parâmetros</b>	<b>CrITÉrios</b>	<b>Cotação</b>	<b>Cotação total</b>
1.1. Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 1.º valor	Identifica corretamente 9/10 casos	2,5	2,5
	Identifica corretamente 7/8 casos	2	
	Identifica corretamente 5/6 casos	1,5	
	Identifica corretamente 3/4 casos	1	
	Identifica corretamente 1/2 casos	0,5	
	Não identifica corretamente nenhum dos casos	0	
1.2. Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 2.º valor	Identifica corretamente 3 casos	1	1
	Identifica corretamente 1/2 casos	0,5	
	Não identifica corretamente nenhum dos casos	0	
1.3. Identificar no texto casos em que o /s/ se lê com o 3.º valor	Identifica corretamente 9/10 casos	2,5	2,5
	Identifica corretamente 7/8 casos	2	
	Identifica corretamente 5/6 casos	1,5	
	Identifica corretamente 3/4 casos	1	
	Identifica corretamente 1/2 casos	0,5	
	Não identifica corretamente nenhum dos casos	0	
2. Legendar as imagens	Legenda corretamente as 4 imagens	4	4
	Legenda corretamente 3 imagens	3	
	Legenda corretamente 2 imagens	2	
	Legenda corretamente 1 imagem	1	
	Não legenda corretamente nenhuma das imagens	0	
Total			10

### 3.4.3. Grelha de avaliação

Seguidamente apresenta-se a grelha de avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa.

Quadro 21 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Língua Portuguesa

	Questões	1.1.	1.2.	1.3.	2	Total	
	Cotação	2,5	1	2,5	4		
N.º	Alunos						Avaliação qualitativa
1	A	2	1	2	1	6	Suficiente
2	B	2,5	1	2,5	4	10	Muito bom
3	C	2,5	0,5	0,5	1	4,5	Insuficiente
4	D	2	1	1,5	0	4,5	Insuficiente
5	E	2,5	1	2,5	1	7	Bom
6	F	2,5	0	0,5	3	6	Suficiente
7	G	1	0	1	1	3	Insuficiente
8	H	2	1	2,5	4	9,5	Muito bom
9	I	2,5	1	2,5	1	7	Bom
10	J	2	0,5	2,5	4	9	Muito bom
11	K	1	0,5	1	0	2,5	Fraco
12	L	2	1	2	3	8	Bom
13	M	2,5	1	2,5	3	9	Muito bom
14	N	2	0,5	1	3	6,5	Suficiente
15	O	2,5	1	1,5	3	8	Bom
16	P	2,5	1	2	4	9,5	Muito bom
17	Q	2,5	0,5	0,5	3	6,5	Suficiente
18	R	2,5	1	2	4	9,5	Muito bom
19	S	2	0,5	1	3	6,5	Suficiente
20	T	2,5	0,5	2	4	9	Muito bom
21	U	2,5	0,5	2	3	8	Bom
22	V	2,5	0,5	1	2	6	Suficiente
23	W	2	0,5	2	3	7,5	Bom
24	X	2	1	2	3	8	Bom
Média Aritmética						7,1	

#### 3.4.4. Descrição da grelha

Ao observar a grelha posso referir que os alunos, na sua maioria, conseguiram atingir os objetivos. Sete alunos obtiveram a classificação de Muito bom, mas somente um teve a cotação máxima de valores. Igualmente sete alunos obtiveram a classificação de Bom. Seis alunos tiveram suficiente como classificação, três alunos obtiveram a classificação de insuficiente e um aluno obteve a classificação de fraco.

No parâmetro 1.1 treze alunos obtiveram a cotação total, no parâmetro 1.2 doze alunos obtiveram a cotação total e no parâmetro 1.3. somente seis alunos obtiveram a cotação total. Desta forma, verifico que relativamente aos três valores da letra /s/ o valor que os alunos melhor reconhecem é o primeiro valor, ou seja, o valor referente ao parâmetro 1.1.

Relativamente à questão 2, seis alunos obtiveram a cotação total e dois alunos tiveram a cotação mínima, ou seja, obtiveram 0 como cotação.

A média aritmética observada na grelha é de 7,125 valores.

### 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico

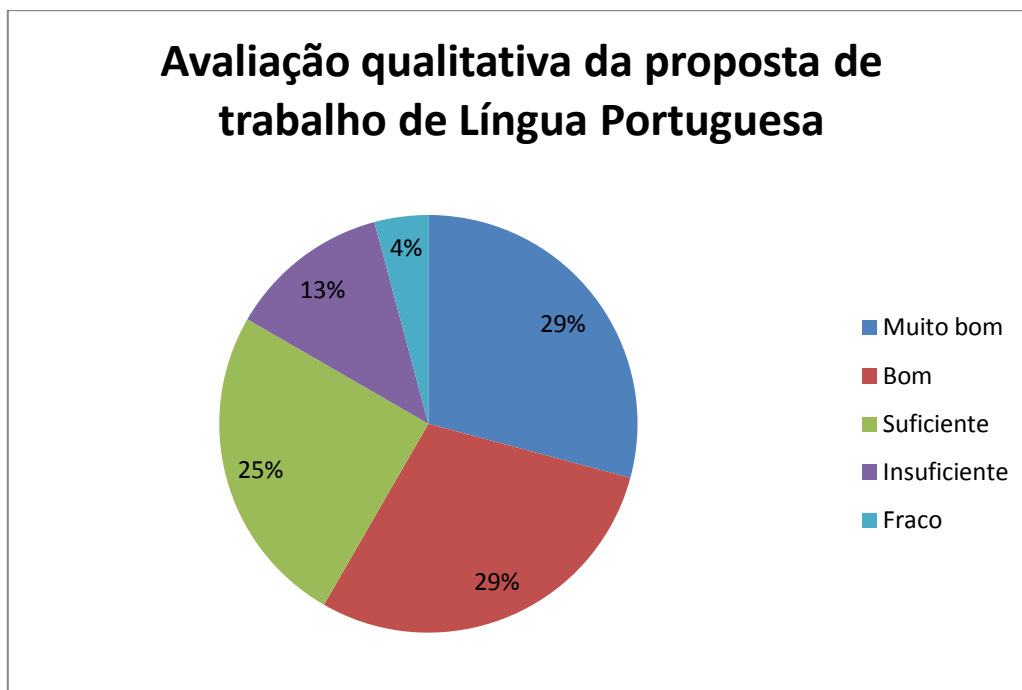


Figura 4 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Língua Portuguesa

### 3.4.6. Análise do gráfico

Com base na leitura dos resultados do gráfico, conclui-se que a mesma percentagem de alunos teve a classificação de Muito bom e de Bom, isto é, 29% dos alunos. 25% dos alunos tiveram a classificação de Suficiente, 13% obtiveram a classificação de insuficiente e 4%, representando um aluno, obtiveram a classificação de fraco.

Mediante os resultados observados, a professora deve por em prática estratégias que trabalhem a identificação e a aplicação da letra /s/ em palavras.

## 3.5. Avaliação da proposta de trabalho de Matemática

### 3.5.1. Contextualização

A proposta de trabalho apresentada refere-se a uma atividade realizada com os alunos do 2.ºA no dia 15 de janeiro de 2013 (pág. 153). Dos 28 alunos que compõem esta turma só se encontravam presentes 25 alunos, os quais realizaram a proposta. A respetiva proposta encontra-se no anexo 4.

### 3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Fazer a correspondência das unidades de tempo: pretende-se que o aluno faça a correspondência correta das nove unidades de tempo apresentadas, colocando na coluna do lado direito a etiqueta que equivale à unidade de tempo apresentado na coluna do lado esquerdo.

De seguida, transcreve-se o quadro 22, que se refere aos parâmetros e critérios atribuídos à proposta de trabalho de Matemática.

Quadro 22 – Grelha de parâmetros e critérios de Matemática

Parâmetros	Critérios	Cotação	Cotação total
1. Fazer a correspondência das unidades de tempo	Faz corretamente a correspondência das 9 unidades de tempo	10	10
	Faz corretamente a correspondência de 7/8 unidades de tempo	8	
	Faz corretamente a correspondência de 5/6 unidades de tempo	6	
	Faz corretamente a correspondência de 3/4 unidades de tempo	4	
	Faz corretamente a correspondência de 1/2 unidades de tempo	2	
	Não faz corretamente a correspondência de nenhuma das unidades de tempo	0	
Total			10

### 3.5.3. Grelha de avaliação

Apresenta-se seguidamente a grelha de avaliação da proposta de Matemática.



Quadro 23 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática

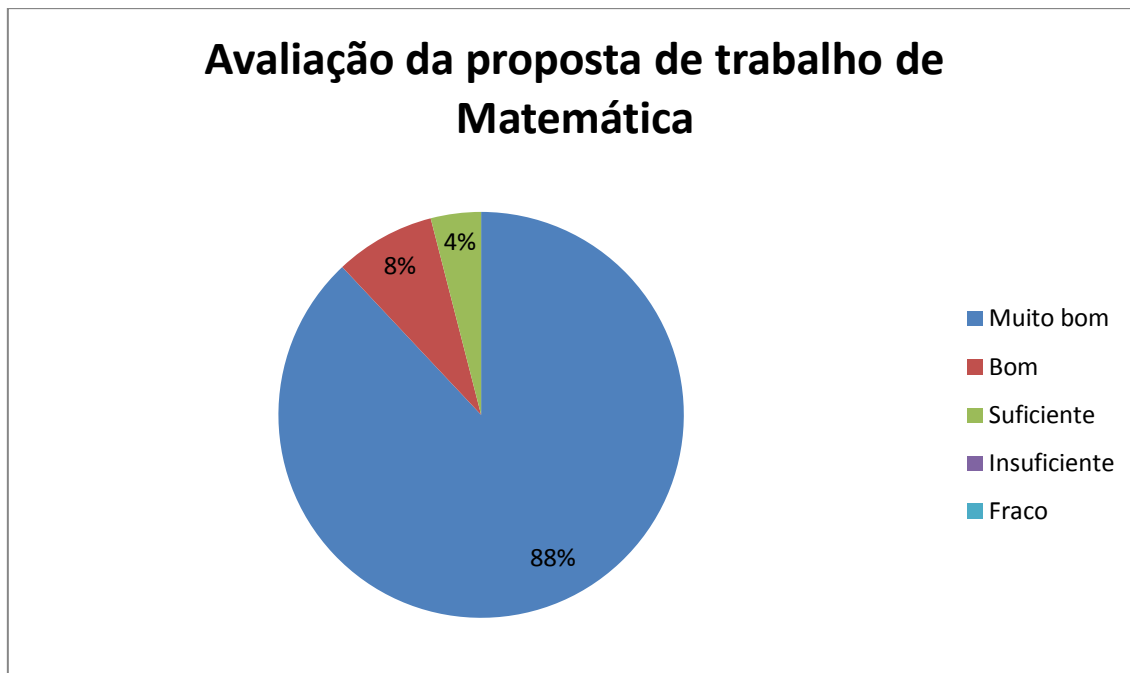
	Questões	1.	Total	
	Cotação	10		
N.º	Alunos			Avaliação qualitativa
1	A	10	10	Muito bom
2	B	6	6	Suficiente
3	C	10	10	Muito bom
4	D	10	10	Muito bom
5	E	10	10	Muito bom
6	F	10	10	Muito bom
7	G	10	10	Muito bom
8	H	10	10	Muito bom
9	I	10	10	Muito bom
10	J	10	10	Muito bom
11	K	10	10	Muito bom
12	L	10	10	Muito bom
13	M	10	10	Muito bom
14	N	8	8	Bom
15	O	10	10	Muito bom
16	P	10	10	Muito bom
17	Q	10	10	Muito bom
18	R	8	8	Bom
19	S	10	10	Muito bom
20	T	10	10	Muito bom
21	U	10	10	Muito bom
22	V	10	10	Muito bom
23	W	10	10	Muito bom
24	X	10	10	Muito bom
25	Y	10	10	Muito bom
Média aritmética			9,7	

#### 3.5.4. Descrição da grelha

Através da observação da grelha é-me possível aferir que a maioria dos alunos alcançou os objetivos propostos. Dos 25 alunos avaliados, 22 obtiveram a classificação de Muito bom, 2 alunos tiveram a classificação de Bom e apenas um aluno obteve a classificação de Suficiente. Nenhum aluno apresentou a classificação de Insuficiente nem de Fraco.

A média aritmética do dispositivo de avaliação foi de 9,7 valores.

### 3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico



*Figura 5 – Gráfico circular da avaliação qualitativa de Matemática*

### 3.5.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico é possível concluir que mais de três quartos dos alunos obtiveram a classificação de Muito bom, mais concretamente, 88% obteve esta classificação. É também possível observar que 8% obteve a classificação de Bom, que 4% teve a classificação de Suficiente e que não se verificou nenhuma classificação abaixo de Suficiente, isto é, não se verificaram classificações de Insuficiente e de Fraco.

Mediante os resultados observados a professora poderá aumentar o grau de complexidade em exercícios sobre unidades de tempo.

## **Reflexão Final**

### **1. Considerações finais**

No final deste trabalho, creio ser de extrema importância realizar uma reflexão sobre todo o percurso académico realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, mas sobretudo refletir acerca das etapas que contribuíram para a elaboração do presente relatório.

Um dos aspetos que considero mais importante foi a possibilidade de realizar o Estágio Profissional aliado à componente teórica, o que me proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional muito significativo. Nóvoa (1997), sobre a importância da componente prática nos cursos de professores, afirma que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” (p. 28). Ao longo do Estágio Profissional tive oportunidade de observar a realidade educativa mas também de a experienciar, lecionando aulas, ponto em prática com as/os crianças/alunos atividades variadas, participando nas rotinas destes, entre tantas outros aspetos que em que me foi possível atuar.

Com o Estágio Profissional pude refletir sobre vários aspetos relativos ao contexto escolar, sendo a reflexão uma das formas de formação. Oliveira-Formosinho (2002a) evidencia que “o estagiário, aprende quer em interacção com os seus formadores quer com as crianças” (p. 121). Desta forma, através do estágio, interagi com os educadores/professores e com as crianças/alunos e refleti sobre as práticas educativas que observei, sobre as próprias crianças com quem estagiei, bem como sobre as minhas próprias estratégias de ensino que coloquei em prática ao longo deste.

A possibilidade de observar diferentes formas de atuação em sala de aula e várias estratégias de ensino, colocadas em práticas pelas educadoras/professores e também pelas colegas estagiárias, pôs-me em contacto com novas formas de ensinar e de atuar sobre o ensino e, com este leque vasto de estratégias, acredito que me tornarei uma profissional mais atenta e capaz de atender às necessidades dos alunos. Sobre o conhecimento de estratégias de ensino variadas, Jacinto (2003) refere que “a prática pedagógica dos estagiários não redirecciona o seu pensamento, mas contribui para a inclusão de uma maior diversidade de métodos e práticas” (p. 110) e, Oliveira-Formosinho (2002b), sugere que:

Quanto maior for o repertório do professor, maior será a flexibilidade e possibilidade de escolha em termos de estratégias de ensino e de gestão da sala de aula, e mais

eficaz se tornará no atendimento a um leque de diferentes tipos de necessidades de aprendizagem (p. 109).

Considero que a elaboração deste relatório com base no Estágio Profissional se revela uma mais-valia para a minha formação global. Nóvoa (1997), sobre a formação aliada à experimentação, afirma que esta passa “por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (p. 28). A necessidade de investigar vários temas de educação para a elaboração deste trabalho fez-me repensar sobre todas as atuações que observei e sobre as convicções que tinha relativamente às práticas educativas.

Jacinto (2003) afirma que “a reflexão sobre os aspectos técnicos do ensino tem subjacente a procura (...) de práticas de ensino consideradas como correctas pela investigação” (p. 282). Sem dúvida que a reflexão que realizei, com base em autores que investigaram os vários aspetos da educação, para elaborar este trabalho me trouxe uma maior autoconfiança sobre as estratégias que colocarei em prática na minha vida profissional.

## **2. Limitações**

Na realização deste trabalho, a primeira limitação com que me deparei foi a necessidade de seguir normas estabelecidas para trabalhos científicos, neste caso as normas APA. O rigor científico que este relatório exigiu, a início, revelou-se uma dificuldade, mas à medida que o ia escrevendo e me familiarizando com as normas, esta limitação foi superada.

No que se refere às fundamentações teóricas, também estas se demonstraram uma limitação. Existe uma panóplia de livros para fundamentar uns temas, mas sobre outros temas, que gostaria de ter fundamentado, foi-me impossível encontrar bibliografia adequada. Ainda relativamente à fundamentação teórica, nem sempre os livros que pretendia consultar se encontravam disponíveis na biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus, por isso, a consulta bibliográfica requereu a minha deslocação a várias bibliotecas no distrito de Lisboa.

Para finalizar, a última limitação que encontrei para a realização deste relatório foi o tempo necessário para a sua elaboração. O presente relatório, para ser escrito, requer um trabalho árduo de pesquisa, o que se revelou moroso, mas desafiante!

### **3. Novas pesquisas**

Sendo a educação uma ciência em constante mudança, é essencial que a formação dos educadores/professores seja contínua.

Por acreditar que na área da educação a Prática Pedagógica e o Estágio Profissional são componentes de extrema importância e, por me ter sido dada a possibilidade de estagiar ao longo de todo o meu percurso acadêmico, faz parte dos meus planos, no futuro próximo, realizar o mestrado em Supervisão Pedagógica para, posteriormente, transmitir os meus conhecimentos aos futuros estagiários e para retribuir tudo o que de melhor esta instituição me proporcionou.



## Referências bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância (1.<sup>a</sup> ed.)*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alliende, F. e Condemarín, M. (1987). *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, Ld.<sup>a</sup>.

Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula (1.<sup>a</sup> ed.)*. Lisboa: Edições Asa.

Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Barbosa, L. M. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. e Timóteo, M. C. (2012). *Metas curriculares de matemática*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2013, junho 23, de [http://www.portugal.gov.pt/media/675636/matem\\_tica.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/675636/matem_tica.pdf)

Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga.

Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2013, junho 23, de [http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu\\_s.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf)

Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Caldeira, M. F. T. H. S. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. T. H. S. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir? (1.ª ed.)*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Condemarín, M. e Chadwick M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança do 1 aos 5 anos (5.ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal (8.ª ed.)*. Lousã: Associação de Jardins – Escolas João de Deus.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas (1.ª ed.)*. Lisboa: Texto Editores.

Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança (3.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, E. L. (2004). *Matemática e ensino (1.ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.



Lopes, J. A. (coord.) (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de actividades (1.ª ed.)*. Porto: ASA Editores.

Lopes, M. C. V. (2011). *Gramática da Língua Portuguesa. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos (3.ª ed.)*. Lisboa: Plátano Editora.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte. Um guia para pais (2.ª ed.)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais (1.ª ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. e Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores (2.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa (1.ª ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.

Mialaret, G. (1975). *A aprendizagem da matemática. Ensaio de psicopedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ministério da Educação (s.d.). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2013, junho 24, de [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

Ministério da Educação (2004). Programa de estudo do meio do ensino básico. Recuperado em 2013, junho 14, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorioepid=21>

Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Recuperado em 2012, junho 29, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorioepid=20eppid=3>

Ministério da Educação (2009a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2009b). *Programa de português do ensino básico*. Recuperado em 2012, junho 29, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorioepid=11eppid=3>

Novak, J. D. (1999). *Aprender a aprender* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Plátano.

Nóvoa, A. (coord.). (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002a). *A supervisão na formação de professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Palhares, P. (coord.) (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pérez, M. R. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino: o currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pérez, M. R. e López, E. D. (2012). *Aprendizagem e curriculum - Didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pires, M. I. V. (2007). *Os valores na família e na escola. Educar para a vida* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Celta Editora.

Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2006). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Rebelo, D. e Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Ld.<sup>a</sup>.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico* (1.<sup>a</sup> ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do origami. Guia completo e totalmente ilustrado da arte da dobragem de papel* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dinalivro.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino* (1.<sup>a</sup> ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora, Ld.<sup>a</sup>.

Santos, J. (coord.) (s.d.). *A educação da criança. Problemas quotidianos*. Lisboa: Livros Horizonte Ld.<sup>a</sup>.

Serrazina, L. e Matos, J. M. (1996). *O geoplano na sala de aula* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo* (1.<sup>a</sup> ed.). Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Stern, A. (1977). *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: Socicultur.

Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Vasconcelos, S. D. e Souto, E. (2003). *O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico*. In *Ciência e Educação*, 1, 93-104.

Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998a). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Zabalza, M. A. (1998b). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (5.ª ed.)*. Lisboa: Edições ASA.

## **Legislação**

Circular n.º17/2007, de 10 de outubro.

Circular n.º4/2011, de 11 de abril.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.